

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـة الحـاج لخضـر - باتنـة -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية و الإسلامية



قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

إستراتجيات الإرشاد النفسي في تنمية بعض المتغيرات المساعدة على التوافق النفسي

*دراسة تجريبية لقياس اثر التدريب *

أطروحـة مقدمـة لنيل شهادة **دكتوراه العلوم في الإرشاد النفسي**

إعداد الباحثة:
حواس خضرة

بإشـــــراف:
أ.د. بعيبع نادية

أعضاء لجنـــة المناقشـــة

اللقب و الاسم	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د عبدوني عبد الحميد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر - باتنة -	رئيســـا
أ.د. بعيبـع ناديـــة	أستاذة التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر - باتنة -	مقـــررا
أ.د. جابر ناصر الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر -بسكرة-	عضـــوا
د.جبالـي نور الدين	أستـــاذ محاضـــر	جامعة الحاج لخضر - باتنة -	عضـــوا
د بوعامر زين الدين	أستـــاذ محاضـــر	جامعة العربي بن مهيدي -أم البواقي-	عضـــوا
د. بن زروال فتيحــة	أستـاذة محاضـــرة	جامعة العربي بن مهيدي -أم البواقي-	عضـــوا

السنـــة الجامعيــة: 2011 – 2012م

بسم الله الرحمان الرحيم

شكر و تقدير

الحمد لله الهادي من إستهداه ذي الآلاء و النعم، الذي أعانني على إتمام هذا الانجاز العلمي.

أقدم شكري و عرفاني إلى من تكرمت بقبولها الإشراف على هذا العمل، و التي مدت لي يد العون بكل احترام ،و تقدير لإخراج هذا العمل إلى النور

إلى الأستاذة: * **الدكتورة نــاديـة بعيبـــع***

شكر أيضا إلى من أكن له مشاعر الإحترام و التقدير إلى أستاذي

إلى الأستاذ الدكتور :* **فــرحـــاتـــي العـــــربي** *

بكل كلمات التقدير و الاحترام أشكر أستاذي الدكتور:* **جبالي نـــور الـــــدين*** على تعاونه

فائق الشكر و العرفان إلى الدكتور ***سامـــي ملحـــم*** بجامعة عمان للدراسات العليا على تعاونه .

فائق الشكر و العرفان إلى من لم يبخلو علي بتعاونهم ،كل أفراد أسرتي الثانية أساتذة شعبة علم النفس و علوم التربية بباتنة .

فهرس المحتويات

الجـــانــــب الـنـــظـــري

الفـــصـــل الأول: إشـــكالـــية البــحــث

الفصـــل الــثامن : عرض الـــــنتائج و تحليـــلها و مــناقشتها

فـــــهـــــــــــرس الجداول

فـــــهرس الأشـــــــكـــال

فـــــهرس المخطـــــــــــات

ملخص الدراسة بالعربية

عنوان الدراسة : إستراتيجيات الإرشاد النفسي في تنمية بعض المتغيرات المساعدة على التوافق النفسي

دراسة تجريبية لقياس اثر التدريب

هدفت هذه الدراسة إلى إنتقاء و إختبار أثر التدريب على مجموعة من إستراتيجيات الإرشاد النفسي، التي تم إنتقاؤها من اتجاهين رئيسيين في الإرشاد، و هما الاتجاه المعرفي السلوكي لـ **أرون بيك A.Beck** و **ألبرت إليس A.Ellis و** اتجاه الإرشاد القائم على المعنى لـ **فكتور فرانكل V.Frankl**، في تنمية الذكاء العاطفي و الدافعية للانجاز، كمتغيرات تساعد على تنمية التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة.

وتم الاعتماد على المنهج التجريبي في تطبيق هذه الاستراتيجيات ،و القائم على المجموعات المتكافئة ذات القياس القبلي و البعدي، لقياس اثر التدريب عليها، و تكونت عينة البحث من 28 مفحوصا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية و أخرى ضـابطة.

أما بالنسبة للأدوات المستخدمة في هذه الدراسة فهي :

1-اختبار التوافق النفسي لـ:هيوم بيل .

2- اختبار الدافع للانجاز لـ :عبد الفتاح موسى.

3- إختبار الذكاء العاطفي من إعداد الباحثة.

4- بطاقة التقرير الذاتي من إعداد الباحثة.

وقد إستغرق تطبيق الاستراتيجيات 11 جلسة بمعدل جلستين أسبوعيا وعند الانتهاء ،قامت الباحثة بقياس بعدي على المجموعتين ، و أعادت تطبيق الأدوات بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق الاستراتيجـيات، على المجموعة التجريبية لغــرض قياس مدى استــمرار أثر التدريب على الاستراتيــجيات وكانت النتائج كالتالي:

1-توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الذكاء العاطفي في نتائج القياس البعدي لصالح التجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطـــة في الدافع للانجاز في نتائج القياس البعدي لصالح التجريبية.

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريــبية و المجموعة الضابـــطة في التوافق النفسي في نتائج القياس البعدي لصالح التجريبية.

4- توجد فروق دالة إحصائيا في المجموعة التجريبية في الذكاء العاطـــفي في نتائج القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي.

5- توجد فروق دالة إحصائيا في المجموعة التجريبية في الدافع للانجـــاز في نتائج القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي.

6- توجد فروق دالة إحصائيا في المجموعة التجريبـــية في التوافق النفسي في نتائج القياس القبلي و البعدي لصالح البعدي .

7- لا توجد فروق دالة إحصائيا في المجموعة التجريبية في الذكاء العاطفي في نتائج القياس البعدي و التتبعي .

8- لا توجد فروق دالة إحصائيا في المجموعة التجريبـــية في الدافع للانجاز في نتائج القياس البعدي و التتبعي .

9 -لا توجد فروق دالة إحصائيا في المجــموعة التجريـــبية في التـــوافق النفسي في نتائج القياس البعدي و التتبعي .

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

abstract

Strategies of counseling psychologie to develope some variables helping psychological adaptation

Experimental study aiming at measuring the effect of training

The study aimed at selecting and testing the effect of a specific counseling strategies training ,upon emotional intelligence and achievement motivation. These being variables hypothesized as holding a positive impact upon psychological adaptation umong university students .

The adopted training strategies is a synthesis of two different theory in counseling, namely cognitive behaviour theory ,promoted by **A. Beck** and **A. Ellis**, and the theory based for meaning promoted by **V.Frankl**, .

Testing the effect of the selected strategies training involved applying the experimental method. The procedure implied the selection from a sample of 28 people of two equivalent groups, one being experimental and the other a control group.

The research tools used are :

1 - A test of psychological adaptation (Hum, Bell)
2 – a test of achievement motivation (Abdel fettah moussa)

3 – A test of émotionnel intelligence (designed by the researcher)

4 – Self-report card (designed by the researcher)

The selected training strategies were applied during 11 sessions, with an average of two sessions per week. The researcher rated the tests results for the two groups, and renewed the measuring for the experimental group after two months of training. The results were as follow:

1 - There are statistically significant differences in the post measurement of émotionnel intelligence of the two groups, in favor to the experimental group.

2 - There are statistically significant differences in the post measurement of achievement motivation of the two groups, in favor to the expérimental group.

3 - There are statistically significant differences in the post measurement of psychological adaptation of the two groups, in favor to the experimental group.

4 - There are statistically significant differences in results of the tribal and post measurements of émotionnel intelligence in the experimental group , in favor to the post measurement.

5 - There are statistically significant differences in results of the tribal and post measurement of achievement motivation in the experimental measurement, in favor to the post measurement.

6 - There are statistically significant differences in results of the tribal and post measurement of psychological adaptation, in the expérimental measurement, in favor to the post measurement

7 - There are no statistically significant differences in results of the post and following up measurements of émotionnel intelligence in the experimental group.

8 - There are no statistically significant differences in results of the post and following up measurements of achievement motivation in the experimental group.

9 - There are no statistically significant differences in results of the post and following up measurements, of psychological adaptation in the experimental group.

مقدمة:

يعتبر التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية، و هو ينال بمستوياته المختلفة كثيرا من العناية و الاهتمام في معظم دول العالم، لما يؤديه من دور هام في التنمية البشرية و الاجتماعية و الاقتصادية ،حيث تتفاعل الجامعة مع المجتمع لبحث حاجاته و متطلباته. **(كنساوي،2001)**،و ذلك من أجل تكريس جهودها في إعداد الطالب الشاب، الذي تعتمد عليه الشعوب في نهضتها و بنائها.ا

إن هذا الاهتمام الذي يحصى به التعليم الجامعي، خاصة في عنصره البشري ممثلا في الطالب الجامعي لا يقتصر فقط في العناية بالبرامج و المناهج الدراسية و التكوين الأكاديمي،بل يتعدى ذلك الى العناية بالجوانب النفسية للطالب ،لما لها من دور في تعزيز التكوين الأكاديمي الكفء للطالب، وهذا ما تنبهت إليه العديد من الدول فأنشأت مراكز للإرشاد النفسي، داخل الجامعات للبحث في هذا الاختصاص و أيضا تقديم خدمات الدعم النفسي للطلبة ،و مساعدتهم على تحقيق أعلى مستويات التوافق النفسي ، والأمر الذي يمكنهم من التحصيل الجيد ، والتكيف مع الحياة الجامعية،من خلال تنمية الخصائص الايجابية لديهم بالطرق و الأساليب، التي تتسق و الخصائص المعرفية و السلوكية لديهم.

و تختلف الأساليب الإرشادية التي تستخدم في الإرشاد، تبعا للمنهج الإرشادي المعتمد بين إنمائي ووقائي ،ووفقا لعدة محددات أخرى منها التوجه الفكري الذي يعتقد به المرشد ،و الخصائص النفسية المراد تنميتها . و تندرج هذه الدراسة في بحث و انتقاء انسب الاستراتيجيات أو الفنيات الإرشادية ،ثم إختبار أثرها في تنمية بعض المتغيرات أو الخصائص، التي تساعد الطالب الجامعي على تحسين مستوى توافقه النفسي في جانبيه الشخصي و الاجتماعي. و قد تم تحديد متغيرين و ثيقي الصلة بالتوافق النفسي لدى الطالب الجامعي: هما الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز .

فالمتغير الاول؛ وهو الذكاء العاطفي فقد أثبت العديد من المتخصصين مثل **بار–أون Bar-On 1997** و **دانيال جولمان Daniel Golman 1995** ،إمكانية تنميته لدى الفئات المختلفة مما يمكن من تحقيق أفضل مستويات التوافق النفسي لدى الأفراد، فقد أكد جولمان 1995 أن العصر الحالي يتسم بتزايد جرائم العنف و القتل و الجنوح ،و الانسحاب و المشكلات الاجتماعية

و التسرب من المدارس و ضعف الاهتمام بالعقائد الدينية، و ان السبب في كل هذا هو تدني مهارات الذكاء العاطفي لهؤلاء الأفراد.

إن تمكن الفرد من مهارات الذكاء العاطفي، تمكنه من النجاح في الحياة حتى و إن كانت قدراته العقلية متوسطة ،فقد أشار كيلي و مون **Kelly & Moon**، إلى أن عناصر الذكاء العاطفي هي متطلبات أساسية ، و ملحة للنجاح في السياسة و القيادة و التعليم و الإرشاد

(**Kelly& Moon,1998**). كما أكد كوبر و الصواف **Cooper & Sawaf** أن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء العاطفي ،هم أكثر صحة و توافق و نجاح، و يؤسسون علاقات شخصية قوية يمتلكون مهارات قيادية فعالة (**Cooper & Sawaf,1997**) .

كما أكد ماير و سالوفي **Mayer & Salovey 2002**، من خلال أبحاثهما على الذكاء العاطفي أن التدريب على مهارات الذكاء العاطفي،يضيف مظهرا جديدا و هاما لحياة الفرد، و تربيته فهو يعده للتكيف بشكل أفضل مع متطلبات البيئة ،و يزيد من فعالية نجاحه في الحياة ،و قد أثمرت نتائج هذه الأبحاث أن تأسست العديد من المؤسسات التي حملت على عاتقها مسؤولية التدريب على الذكاء العاطفي، لتنميته و تطويره لدى الأفراد، و من أمثلة هذه المؤسسات مؤسسة كاسل **CASEL** ، و مؤسسة **Six Seconds**، و مؤسسة نورث ايست **North East** في غرينفيلد ؛التي قامت بتطوير برنامج يركز على زيادة مهارات التعاطف، و التعاون و التحكم الذاتي؛، كمهارات أساسية لتنمية الذكاء العاطفي ، ونظرا للنجاح الذي حققته هذه المؤسسات في بيئاتها المحلية فتحت فروعا لها في العالم فمؤسسة كاسل **CASEL** مثلا ،لديها ما يقارب خمسون فرعا دوليا للتدريب على مهارات الذكاء العاطفي في الثقافات المختلفة.

و نظرا لأهمية الذكاء العاطفي في الحياة الدراسية أيضا، و الاجتماعية و العامة بشكل أشمل ،دعا الكثير من الباحثين و حتى المؤسسات التي سبقت الإشارة إليها، إلى ضرورة تضمينه في المناهج و الأنشطة الدراسية داخل المؤسسات التربوية ،و أظهرت نتائج تطبيق هذه الفكرة ،نمو مستوى التحصيل الأكاديمي ، إضافة زيادة مستوى التوافق النفسي للمستفيدين من هذا النوع من البرامج ، حيث أظهروا مستوى عال من الضبط، و الكفاءة على المستوى الذاتي و الاجتماعي ،كما لوحظ انخفاض في مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ المدارس، التي خضع تلاميذها إلى هذا النوع

من البرامج المستندة على نظريات الذكاء العاطفي. و لا تزال البحوث مستمرة في البحث عن انسب السبل، و الطرق لتنميته لدى الفئات المختلفة .

اما المتغير الثاني في هذه الدراسة فهو الدافع للإنجاز؛ و قد تم اختياره كمتغير ثاني إضافة إلى الذكاء العاطفي؛ لتعزيز التوافق النفسي لدى الطالب الجامعي ،من منطلق أن المستوى المرتفع من الدافعية للانجاز مؤشر مهم للتوافق النفسي لدى الفئات المتمدرسة ،و قد أثبتت العديد من الدراسات العربية منها و الأجنبية ؛ العلاقة الوثيقة بين الدافعية للانجاز و التوافق النفسي ، كدراسة أكوردينو **Accordino 2000** على طلبة المدارس العليا ، حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين الدافعية للانجاز، و التوافق النفسي لدى الطلبة عينة الدراسة **(Accordino,2000,198)** كما توصلت دراسة **كاسيدي Cassidy 2002** إلى نفس النتيجة، ومن الدراسات العربية التي أثبتت أيضا هذه العلاقة، دراسة **جمال شكري** على طلبة العليم الثانوي في مصر ، و كذلك دراسة **أحمد عبد الله شمسان 2005** على طلبة الجامعة باليمن.

فالأفراد ذوي الدفعية للإنجاز المرتفعة يتميزون بالنشاط المستمر، و المثابرة و مستوى الطموح و التقدير الانفعالي، التوافق مع الذات و مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها ،، نظرا للإنجازات التي يحققونها.

إن المستوى المرتفع من الدافعية لا يصنع الفرق بين الإفراد فحسب ؛انه يصنع الفرق بين الأمم و الحضارات ،و هذا ما جعل الكثير من الباحثين يصبون اهتمامهم، في البحث عن أنسب الطرق و السبل لتنميته لدى الفئات المختلفة خاصة المتعلمين ، ومن بين هذه النماذج الإنمائية العالمية للدافعية نموذج **آركس ARCS** و نموذج **كونفغتون Convington** و غيرها.

و كما سبقت الإشارة فإن هذه الدراسة تهدف إلى، البحث عن أنسب الفنيات الإرشادية و إختبار أثرها في تنمية الدافعية للانجاز الذكاء العاطفي ، كمتغيرات تعزز و ترفع من مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة.

و قد تم تناول الدراسة في جانبين؛ جانب نظري و آخر تطبيقي او تجريبي.

فالجانب النظري تم التطرق فيه الى التراث النظري، الخاص بمتغيرات الدراسة، و الذي تم من خلاله الانتقاء النظري للاستراتيجيات الإنمائية، للذكاء العاطفي و الدافعية للانجاز اتساقا مع

الخصائص المعرفية و الانفعالية لطلبة الجامعة، و بناءا على نتائج البحوث و الدراسات السابقة .و تم تناوله في خمس فصول و هي :

الفصل الأول: تم التطرق فيه إلى إشكالية البحث، و فروضه و كذا أهميته و أهدافه و التعريف الإجرائي لمصطلحاته، و ضبط متغيراته كما تم التعريف بالمنهج الذي سيتبع في الدراسة ؛و هو المنهج التجريبي لتجريب التدريب على الاستراتيجيات المنتقاة ،للوقوف على طبيعة أثرها

أما الفصل الثاني: فتم فيه عرض مجموعة من الدراسات السابقة ،حول متغيرات الدراسة و كذا البرامج الإرشادية الإنمائية لمتغيرات الدراسة، و الاستراتيجيات الإرشادية التي تم الاعتماد عليها .

أما الفصل الثالث: فتم فيه عرض لاستراتيجيات الإرشاد، النفسي التي تم انتقاؤها متمثلة في الاستراتيجيات المعرفية السلوكية **لآرون بيك A.Beck**، و **ألبرت إليس A.Ellis** و أيضا استراتيجيات الإرشاد القائم على المعنى لفكتور فرانكل **V. Frankl**

أما الفصل الرابع: فتم التطرق فيه إلى الذكاء العاطفي ،من حيث التعريف به أسسه طرائق قياسه أهم الخصائص المميزة للأذكياء عاطفيا ،و أهمية التدريب عليه و أهم النظريات المفسرة له،و في نهاية الفصل، تم عرض بعض الدراسات العربية و الأجنبية، التي. تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي و التوافق النفسي.

أما الفصل الخامس: تناول متغير الدافعية للانجاز ،من حيث التعريف به و طرائق قياسه و أهم الخصائص المميزة لذوي الدافعية المرتفعة ،و النظريات المفسرة للدافعية و في نهاية الفصل تم عرض بعض الدراسات التي تناولت العلاقة، بين الدافعية للإنجاز و التوافق النفسي.

أما الفصل السادس: تناول التوافق النفسي من حيث التعريف به و أبعاده و أهم المعايير المعتمدة للتوافق النفسي و أهم المظاهر الخاصة بالتوافق النفسي.

و في الجانب التطبيقي من الدراسة والذي هدف إلى التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية، التي تم انتقاؤه،ا و الوقوف على أثرها التجريبي على التوافق النفسي و الذكاء العاطفي و الدافعية للانجاز ،لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة، و قد تم تناول هذا الجانب من الدراسة في فصلين هما :

الفصل الأول : تضمن إجراءات الدراسة التجريبية بدءا بالدراسة الاستطلاعية، و حدودها ووصف لأدوات الدراسة ،كما تم عرض مفصل لإجراءات تنفيذ العمل التجريبي، و كيفية التدريب على الاستراتيجيات على المجموعة الإرشادية

أما الفصل الثاني: من الجانب التجريبي من هذه الدراسة فتم فيه عرض مفصل لنتائج الدراسة، و تفسيرها و مناقشتها على ضوء الفرضيات التسع.

الفصــل الأول
إشكاليـة الدراسـة

I : مشكلة الدراسة.

II : أهداف الدراسة.

III : أهمية الدراسة.

IV : التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة وتحديد متغيرات التجربة.

1- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.

2- تحديد متغيرات التجربة.

V : فرضيات الدراسة

VI : منهج الدراسة.

I : مشكلة الدراسة:

يعتبر التوافق النفسي ؛الهدف الأساسي الذي تسعى إليه كل الخدمات النفسية ،ومن بينها الإرشاد النفسي، وباختلاف المناهج التي يتبعها؛ ولكن تختلف مستويات التوازن المراد تحقيقها من منهج إرشادي إلى آخر. ذلك أنه يقع على متصل. فمستوى التوافق النفسي الذي يكون هدفا في الخدمات الإرشادية العلاجية ،يكون أقل بكثير من مستواه في الخدمات الإرشادية الإنمائية ،او البنائية، والوقائية. ويرجع هذا الاختلاف في مستوى التوافق النفسي –المراد تحقيقه– إلى طبيعة الحالات التي يتعامل معها كل منهج، من مناهج الإرشاد النفسي حتى أن نسبة التقدم الذي تحرزه الخدمات الإرشادية الإنمائية ،لمساعدة الأفراد العاديين على التغيير، وإحراز تقدم على المستوى الذاتي والموضوعي؛ هي أكبر بكثير من نسبة التقدم الذي تحرزه الخدمات النفسية مع المضطربين والمنحرفين.

فالإرشاد كما أكد **باترسون Paterson "طريقة أكثر عمومية للتكيف مع الحياة وهو محاولة لمساعدة الطلاب، لكي يصبحو مستعدين لمواجهة مواقف التكيف، قبل أن يصبحو مستغرقين في صراعات ذاتية تستدعي علاجا نفسيا أكثر تعقيدا وأكثر عمقا."** (باترسون، ج**1**، **1986 /1992**، **57**). وأكثر من هذا فإن الكثير من السيكولوجيين يعد علم النفس، علم لدراسة للتوافق النفسي وما النظريات النفسية إلا دراسات له (للتوافق النفسي) ،وبحث في سبل تحقيقه واستمرار يته في المراحل العمرية المختلفة من خلال تنمية المتغيرات الوثيقة الصلة به.

وتختلف التقنيات والإستراتيجيات التي تقترحها نظريات علم النفس لتحقيق التوافق النفسي، سواء باستخدام المنهج الإنمائي أو العلاجي باختلاف الأسس الفكرية ،والتوجهات الفلسفية لكل نظرية، ذلك أن الإستراتيجيات التي تقترحها كل نظرية إنما تترجم الجانب الإمبريقي للتوجه الفلسفي لهذه النظرية، فلم تنجح نظرية في الركون إلى جنب الابتعاد عن الانتقاد لتقنياتها واستراتيجياتها.

بل حتى هذه الإستراتيجيات نفسها لم تخبر السكون، والركون أو الاستنقاع والتمسك الجامد بمكانها، لتميزها بالحراك والتغير والتجديد والبحث عن أفضل الميكانيزمات والآليات، لتحقيق أفضل المخرجات من أي تدخل إرشادي يعتمد عليها . حتى أصبحت الإستراتيجية وحدها لا تكفي كما يؤكد **فكتور فرانكل V.Frankel** بقوله **"لا تهم الفنية ولا النظرية التي**

توجهها ،فليس المهم إطلاقا هو التقنيات التي يجب استخدامها مع كل حالة ،و إنما المهم أو بالأحرى الروح التي تستخدم بها هذه الفنيات." (فيكتور فرانكل، 2004، 36-37).

أن الجمود الفكري الذي يعني الاقتناع بعلمية توجه فلسفي واحد، أضحى مظهر من مظاهر عدم الإنفتاح على الفكر الآخر و التمركز حول الفكرة الواحدة . لذا توجهت جهود العلماء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي ،إلى الحديث والتأكيد على فعالية الإرشاد الإنتقائي، أو الاختياري ،و ضرورة العمل به بغرض الإستفادة من المبادئ المنتقاة من مختلف المدارس الفكرية السيكولوجية ،حتى يعمل على اتصال الحقائق وتكاملها . باعتباره جهد منظم للاستفادة من المدارس المختلفة بقصد إقامة علاقة وثيقة متبادلة بين الحقائق فيما بينها مهما اختلفت أصولها النظرية (**أبو أسعد وعربيات، 2009، 428-429).**

وبالتالي فهو مقاربة للإبتعاد عن الجمود الفكري، والتحيز **bias** والتحلي بالموضوعية التي تسهم في فلترة التقنيات بما يتلاءم والوضعيات النفسية ،لا بما يتلاءم والتوجه الفكري لمقدم الخدمة.

وكما سبقت الإشارة إلى أن العمل الحثيث الهادف لتحقيق التوافق النفسي، لإنتقاء الإستراتيجيات إنما يتسق مع متغير آخر، وهو الفئة العمرية باعتبار أن الإستراتيجيات الإرشادية في كل مقاربة أو توجه فكري يجب أن تتسق ومتغير العمر الزمني للفئة المقصودة، لتقديم الخدمة الإرشادية واختبار أثرها، ويعمل البحث الحالي على انتقاء أفضل الاستراتيجيات و إختبار أثرها على بعض المتغيرات– ممثلة أساسا في الذكاء العاطفي، و الدافعية للانجاز– المساعدة على تحسين مستوى التوافق النفسي لدى فئة الطلبة الجامعيين. خاصة أنها مرحلة نفسية وتعليمية يعمل فيها الشاب على بناء شخصيته ومستقبله، وهي مرحلة انتقالية ذات أثر فعال في تحقيق طموحاته وأماله والتخطيط لها. هذا على المستوى الشخصي للطالب ،أما على المستوى الصحي و الإقتصادي فهم طاقة المجتمع المتجددة التي يستمد منها قوته وكيانه، على السواء, ذلك أن تربية الشباب ورعايته بصورة عامة والشباب الجامعي بصورة خاصة ،مسؤولية اجتماعية . تستوجب المساهمة في إثرائها لاتسامها بتكامل الجهود. فتحقيق أعلى مستويات التوافق النفسي لدى هذه الفئة و تعزيزها يضمن خصائص الشاب المتعلم الأنموذج، السائر بمجهوده في تحديث مجتمعه و المقبل على الحياة بايجابية و المخطط لأهدافه ، المتحكم في عواطفه وانفعالاته و المجانب للسلوك اللاتوافقي، وهي خصائص نفسية لا تقل أهمية عن صحته الجسمية، بل قد

تبقى الصحة البدنية عاجزة عن إضفاء السعادة، والراحة النفسية عند الإنسان ما لم تتوفر له أسباب التوافق والصحة النفسية.

وقد أشارت العديد من الدراسات العربية والغربية إلى العلاقة الطردية الإيجابية، بين كل من الدافعية للإنجاز ، والذكاء العاطفي بالتوافق النفسي ومن بين هذه الدراسات: دراسة **أكوردنيور واكوردينو وسلاني 2000** حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية طردية دالة بين دافعية الإنجاز والصحة النفسية لدى الطلبة بمعنى أن أكثر الطلبة المتوافقين نفسيا لديهم دافع قوى للإنجاز وبالتالي يمكن اعتبار الدافع للإنجاز مؤشر مهم للتوافق النفسي لفئات التدارس **(الطيب و رشوان،2006)**. كما أشار **سريدي محمد المنصف 2002** في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الإنجاز الدراسي للطلبة ودرجاتهم في التوافق النفسي العام والمنزلي والصحي والاجتماعي والانفعالي كما يقيسه **اختبار هيوم بيل.**

إضافة إلى متغير الدافعية للإنجاز فقد أشارت العديد من الدراسات إلى الارتباط القوي بين الذكاء العاطفي والتوافق النفسي، بل حتى النجاح في الحياة، وقد أشار **دانيال جولمان D.Golman** أن الذكاء العاطفي يسهم وبنسبة 80% في نجاح الفرد في حياته بشكل عام، سواء تعلق الأمر بحياته الاجتماعية ،أو المهنية وحتى الخاصة **(جولمان،2000/1995، 98)**. كما أشار **جولمان** إلى أن الإمكانية في تنمية الذكاء العاطفي، لدى الفرد قد تصل إلى **80%** أيضا، لتمكينه من النجاح في الحياة وفي أي مرحلة عمرية كانت، الأمر الذي دعا **جولمان** إلى تأسيس مركز التعلم الاجتماعي العاطفي**CASEL**. للبحث في سبل تنمية الذكاء العاطفي وتقديم خدمات تدريبية للارتقاء به لدى الأفراد ، لأهميته في حياة الأفراد ومساهمته في تحقيق أفضل مستويات التوافق النفسي لديهم ،سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي كما قام مجموعة من المتخصصين بإنشاء مركز **6seconds** للتدريب على الذكاء العاطفي ،و نشر البحوث الأكاديمية حوله و نتيجة لنجاحه ، فتح هذا المركز فروعا له في عديد من الدول على المستوى العالمي لتعميم الخدمات التدريبية الخاصة بالذكاء العاطفي و على كل الفئات العمرية.

ومن الدراسات كذلك دراسة **محمد أحمد الرفوع بالأردن** على عينة قوامها 392 طالبا جامعيا حيث أثبت أن الذكاء العاطفي يرتبط ارتباطا وثيقا وعلاقته دالة إحصائيا بالتكيف مع الحياة الاجتماعية لدى الطالب الجامعي وقد أوصى الباحث بضرورة بناء برامج تساعد الطلبة

على تنمية الذكاء الوجداني لديهم في مختلف المراحل الدراسية وذلك لزيادة تكيفهم مع الحياة الاجتماعية والمجتمع بصفة عامة **(الرفوع، 2011)**.

ومن بين الدراسات الغربية التي أثبتت العلاقة بين الذكاء العاطفي و التوافق النفسي: دراسة **ليندلي Lindely 2001**،التي توصلت أيضا إلى أن الذكاء العاطفي يرتبط ارتباطا وثيقا بالتوافق النفسي و الإنبساطية، بمعنى انه كلما ارتفع مستوى الذكاء العاطفي لدى الطالب الجامعي ارتبط معه اليا ،ارتفاع في مستوى التوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، و انطلاقا من هذه النتيجة وأوصى في نهاية بحثه بضرورة بناء برامج لتنمية الذكاء العاطفي لتعزيز التوافق النفسي لطلبة الجامعة وتنميته لديهم(**Lindely,2001,**).

وعملا بنتائج كل هذه البحوث فإن الدراسة الحالية، تبحث في إنتقاء أنسب استراتيجيات الإرشاد النفسي المعرفي والإرشاد القائم على المعنى لتنمية كل من الدافعية للإنجاز، والذكاء العاطفي كمتغيرات تساعد طلبة الجامعة على تحقيق أفضل مستويات التوافق النفسي ،وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- ما هي أهم استراتيجيات الإرشاد النفسي لتنمية الذكاء العاطفي والدافعية للإنجاز كمتغيرات تساعد على تنمية التوافق النفسي لدى الطالب الجامعي؟

2- ما هو أثر تدريب طلبة الجامعة على هذه الاستراتيجيات على مستوى ذكائهم العاطفي؟

3- ما هو أثر تدريب طلبة الجامعة على هذه الاستراتيجيات على مستوى دافعيتهم للإنجاز؟

4- ما هو أثر تدريب طلبة الجامعة على هذه الاستراتيجيات على مستوى توافقهم النفسي؟

II : أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التي تحقيق مجموعة من الأهداف نذكرها في الآتي:

1- إنتقاء أنسب الاستراتيجيات أو الفنيات الإرشادية بغرض تنمية الذكاء العاطفي، والدافعية للإنجاز كمتغيرات تساعد على تحقيق أفضل مستويات التوافق النفسي ،لدى الطالب الجامعي، وقد تم الاعتماد على الأسلوب الانتقائي أو الاختياري، في انتقاء هذه الاستراتيجيات حيث سيتم الاعتماد على أكثر من إطار نظري في الإرشاد، بحيث تحقق هذه الاستراتيجيات التكامل و الاتساق فيما بينها، وبما يتلاءم أيضا مع طبيعة العينة –ممثلة في طلبة الجامعة – و المتغيرات التي تستهدفها الدراسة.

2- بناء أداة لقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة ،في ضوء النماذج المتكاملة و بما يتلاءم و البيئة المحلية و الأبعاد المراد تنميتها من خلال التدريب على الاستراتيجيات .

3- تجريب تدريب المجموعة الإرشادية على هذه الاستراتيجيات، بغرض تحقيق تنمية الذكاء العاطفي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، كمتغيرات مساعدة على التوافق النفسي.

4- دراسة أثر التدريب على هذه الاستراتيجيات ،على كل من الذكاء العاطفي والدافعية للإنجاز والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة.

5- دراسة مدى فعالية الإرشاد المعرفي، والإرشاد القائم على المعنى في تنمية التوافق النفسي لدى الطالب الجامعي.

6- الخروج بمجموعة من التوصيات والاقتراحات التي من شأنها أن تفيد في مجال تطبيق استراتيجيات الإرشاد النفسي، وكيفية تحقيق التغيير نحو الأفضل لطلبة الجامعة وغيرهم من فئات التدارس في المراحل التعليمية الأخرى.

III : أهمية الدراسة:

يعتبر التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية، حيث أنه يمثل قمة الهرم التعليمي ويهدف إلى إعداد الأفراد بصورة منظمة، وموجهة للحياة وبذلك تنال الجامعة كثيرا من العناية والاهتمام في معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، وذلك للدور المهم الذي تؤديه في التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية ،وما توفره من قوة عاملة كفأة ومؤهلة ، الأمر الذي يتطلب الإعداد الجيد والاهتمام بالعنصر البشري، –ممثلا في الطالب الجامعي– إعدادا نفسيا واجتماعيا وأكاديميا وعمليا على حد سواء، ليستطيع الاستجابة لمتطلبات التغير والتحديث والتفاعل معهما بإيجابية. بإعتبار أن الجامعة مؤسسة نمو وتطوير وتغيير نحو الأجود ،حيث توفر وتهيئ الفرص للطلبة لاكتساب الخبرات والمعلومات الموجهة والمربية التي تؤدي إلى تحقيق التغير الإيجابي.

لكن إذا تناولنا الجانب النفسي والفكري والسلوكي وبصورة مستمرة ،فإنه لابد أن توفر الجامعة الفرص الإيجابية للطلبة لتحقيق التغير الإيجابي أيضا على المستوى الشخصي، بمعنى أن التكوين الأكاديمي الجيد الذي توفره الجامعة لابد أن يترافق مع التكوين والتدريب النفسي، الذي من شأنه أن يرتقي بمخرجات الجامعة ، ذلك أن خدمات الصحة النفسية والتوافق النفسي تحضى بنفس الاهتمام الذي يحضى به التكوين الأكاديمي بالجامعات في الدول المتقدمة، نظرا لفاعليه وتأثير الجانب الانفعالي للمتعلم في التعلم ،وإسهامه في رفع مستوى المخرجات التربوية و جودتها لأي مؤسسة جامعية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الرفع من مستوى التوافق النفسي لدى الأفراد عامة، ولدى الطالب الجامعي خاصة، وكذا في أهمية البرامج التدريبية الانمائية التي تتعامل مع الأفراد العاديين، لترقية سلوكياتهم للوصول بهم إلى أفضل مستويات التوافق النفسي ،لاستغلال إمكانياتهم وتوظيفها ذلك أن طلبة الجامعة في مرحلة انتقالية ،من عالم التعليم إلى المهنة والانخراط في الحياة الاجتماعية.

وهي مرحلة ذات أثر فعال في تحقيق طموحاتهم وأمالهم مما يجعل آليات وجهود تحقيق أعلى مستويات التوافق النفسي لديهم ،ضرورة ملحة لتمكينهم من الانخراط في المجتمع والنجاح في الحياة بشكل عام ،وأيضا تحقيق نوع من التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة والشعور بالسعادة.

لكن إذا ما أخفق المتعلم في تحقيق هذا التوازن والتوافق، فإنه سيكون فريسة للتوترات النفسية والانفعالية والفشل الدراسي . ما يؤثر على تكوين علاقات سلبية و شخصية تتسم بعدم الاستقرار النفسي والاجتماعي والدراسي مما يؤدي ويؤثر على نضجه النفسي ،وأدائه الدراسي وبالتالي لن يتمكن الطالب من التمتع بأدنى متطلبات الصحة النفسية السليمة.

وقد برهن والاختصاصيون في علم النفس والأطباء أن هناك خصائص شخصية، تسمى بالذكاء العاطفي وهذه الخصائص هي المسئولة عن الطرق التي نسلك بها ونشعر بموجبها، وكيف نرتبط بالآخرين ومدى جودة قيامنا بالأعمال ،ومدى تمتعنا بالصحة النفسية و الأمية العاطفية الخاصة بمهارات بالذكاء العاطفي كما يسميها **جولمان،** يمكن أن ينشأ عنه عدم القدرة على التوافق مع الآخرين وعدم النجاح في العمل، واعتلال الصحة النفسية **(جولمان ، 2000/1995، 12)**.

وتتجلى أكثر أهمية الذكاء العاطفي و أهمية تنميته في منحه الأفراد، إمكانية التفاعل الإيجابي مع الآخرين والقدرة على فهمهم ،وهو قدرة إنسانية هامة تمكن الفرد عن الانخراط الإيجابي مع الآخرين،حتى وإن اختلفت آراؤهم مع آرائه، وقد أكدت **هنت Hunt** أن الذكاء المجرد لا يكفي للنجاح في كل المهن

وما يدلل على أهمية دراسة وتنمية الذكاء العاطفي لدى الأفراد أمثلة كثيرة أهمها تلك التي ساقها **شابيرو Shapiro**وفي معرض حديثه عن طلبة متفوقين وأذكياء معرفيا، لكنهم بمجرد خروجهم إلى الحياة الاجتماعية، و بعد تخرجهم من الجامعات بتفوق ،فشلو في حياتهم المهنية والاجتماعية و الخاصة. وأشخاص آخرون يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة، لكنهم بخروجهم للحياة الاجتماعية والمهنية ،حققو نجاحا باهرا في الحياة العملية ليس هذا فقط بل أكد العديد من المتخصصون في علم النفس، منهم دانيال **جولمان، بارون، ماير** و **سالوفي** أن هامش التنمية والارتقاء بالذكاء العاطفي لدى الأفراد قد يصل إلى نسبة 80% ،وفي أي مرحلة عمرية كانت وهي دعوة لضرورة بناء برامج إرشادية لتنميته لدى الفئات العمرية المختلفة، لتحقيق أفضل مستويات التوافق و النجاح ،و هو ما تصبو هذه الدراسة إلى تحقيقه.

إضافة إلى أهمية متغير الذكاء العاطفي وأهمية أيضا تنميته لدى الطالب الجامعي، تعمل الدراسة الحالية على تنمية الدافع للإنجاز لدى الطالب، كون أن النجاح والرغبة في التفوق تشكل أيضا هاجسا لكل المنشغلين بالتربية، دون معرفة الطرائق الموصلة إليه وتكمن أهمية

الدافع للإنجاز ،في وظيفته التوحيدية و التنسيقية والتكاملية لدوافع التعلم ،وضمان عملها المشترك والمتناسق والمحافظة على انتظامها ووحدتها ،من خلال عملية الدفع والتنشيط التي تطلقها ومحافظته على قوتها الإنجازية العالية، والتي لا يمكن أن تحقق إلا بفضل هذا الاستنفار الكلي، والاستثارة الشاملة للسلوك الدافعي بأشكاله المختلفة.

وعلى ذلك فإن الخاصية التوحيدية والتكاملية التي يتمتع بها الدافع للإنجاز، وعلاقته بمردود التعلم و نتاجاته كما وكيفا، وبنجاحات الطلبة وتفوقهم ومتابعتهم لدراستهم باهتمام ومحبة وارتباطه أيضا بالتوافق النفسي العام والصحة النفسية للأفراد، أدى إلى ضرورة البحث والتنقيب في استراتيجيات تنميته لدى الطالب الجامعي لتمكينه من تحقيق أفضل مستويات التوافق النفسي.

إن أصالة وأهمية الدراسة الحالية أيضا تنبع من المكانة التي تحتلها البرامج التدريبية الإنمائية، المساعدة على الارتقاء بسلوكيات الأفراد وأدائهم ،إذ تعمل الدراسة الحالية على انتقاء أنسب استراتيجيات الإرشاد النفسي لتنمية الذكاء العاطفي والدافع للإنجاز، كمتغيرات تعزز وترفع من مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة.

VI : التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة وتحديد متغيرات التجربة.

1- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

1 : إستراتيجيات الإرشاد النفسي:

مجموعة من الفنيات أو الأساليب الإرشادية المنتقاة ،من نظريتين محوريتين في الإرشاد النفسي هما:

1- الإرشاد المعرفي ممثلا في اتجاه **البرت اليس A.Ellis** في الإرشاد المعرفي السلوكي العاطفي ،واتجاه **آرون بيك A. Beck** في الإرشاد السلوكي المعرفي.

2- الإرشاد القائم على المعنى لـ **فيكتور فرانكل V. Frankl**

وتتمثل الاستراتيجيات التي تم انتقاؤها من الاتجاه المعرفي في:

- إعادة البناء المعرفي.
- تغيير مفردات اللغة.
- النمذجة.
- استخدام المرح.
- تغيير القواعد.
- الواجبات المنزلية.
- لعب الدور.

أما الاستراتيجيات التي تم انتقاؤها من الإرشاد بالمعنى فتمثل في:

1- البحث عن المعنى.

2- إرادة المعنى.

2: التنمية:

ويقصد بها في هذه الدراسة الرفع والارتقاء ،بمستوى الذكاء العاطفي والدافعية للإنجاز كمتغيرات تساعد على تحقيق أفضل مستويات التوافق النفسي، لدى الطالب الجامعي من خلال تدريبه على إستراتجيات الإرشاد النفسي المنتقاة في الدراسة الحالية.

3: الذكاء العاطفي:

يعرف في هذه الدراسة على أنه قدرة الفرد على الوعي بذاته، وفهم ومشاركة الآخرين انفعالاتهم والتفاؤل والتواصل معهم وقيامه بواجباته وتحمل مسؤولياته .ويتكون الذكاء العاطفي في هذه الدراسة من ثلاث أبعاد هي: الوعي بالذات والتعاطف والمشاركة الوجدانية والمهارات الاجتماعية.

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة على أنه الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على استبيان الذكاء العاطفي –من تصميم الباحثة– المستخدم في هذه الدراسة ،حيث أنه كلما ارتفعت درجة المفحوص على الاستبيان، دل على ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لديه .و كلما انخفضت درجة المفحوص على استبيان الذكاء العاطفي، دل على انخفاض مستوى ذكائه العاطفي.

4: الدافع للإنجاز:

يتمثل دافع الانجاز في رغبة الفرد في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في المواقف والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل و لابتعاد عن الاعتمادية في مواجهة حل المشكلات، وتحديد الأهداف والتخطيط لها وبذل الجهد في أداء الواجبات و تنظيم الوقت، والتطلع إلى مستقبل مشرق.

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة :على أنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب الجامعي على اختيار الدافع للإنجاز ،من إعداد **فاروق عبد الفتاح موسى** حيث أنه كلما ارتفعت درجة الطالب الجامعي على الاختيار دل على ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز لديه والعكس.

5 : التوافق النفسي:

يقصد بالتوافق النفسي القدرة على التوازن الداخلي، والتوافق مع البيئة المحيطة بالفرد وتكوين علاقات فاعلة مع الآخرين، والقدرة على مواجهة المشكلات بشكل ناجح.

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة: أنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب الجامعي، على اختيار التوافق النفسي لـ **هيوم بيل** حيث يدل إرتفاع الدرجة على إرتفاع مستوى التوافق النفسي، أما إنخفاضها فهو يدل على إنخفاض مستوى التوافق النفسي لدى الطلب الجامعي.

6: الطالب الجامعي:

يعرف الطالب الجامعي في هذه الدراسة أنه كل فرد متحصل على شهادة البكالوريا ويزاول دراسته الجامعية سواء في النظام الكلاسيكي أو **LMD** ويتراوح عمره الزمني بين 22–25 سنة.

2- تحديد متغيرات التجربة:

1 : المتغير المستقل:

يتمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة ،في التدريب على استراتيجيات الإرشاد النفسي المنتقاة من الاتجاه المعرفي واتجاه الإرشاد القائم على المعنى، والتي سبقت الإشارة إليهما.

2: المتغيرات التابعة:

ا- الذكاء العاطفي:

وتم ضبطه بعد التأكد من عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التجريبية في متغير الذكاء العاطفي، باستخدام اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعات في نتائج القياس القبلي على إختبار الذكاء العاطفي ، لتوفير شرط التكافؤ بين المجموعتين في هذا المتغير .

ب- الدافع للإنجاز:

وتم ضبطه بعد التأكد من عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في متغير الدافع للإنجاز ، باستخدام اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعات في نتائج القياس القبلي على إختبار الدافع للإنجاز إعداد **فاروق عبد الفتاح موسى** ، لتوفير شرط التكافؤ بين المجموعتين في هذا المتغير .

ج- التوافق النفسي:

وتم ضبطه بعد التأكد من عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في متغير التوافق النفسي ، باستخدام اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعات في نتائج القياس القبلي على إختبار **هيوم بيل** للتوافق النفسي ، لتوفير شرط التكافؤ بين المجموعتين في هذا المتغير .

3 : المتغيرات الدخيلة:

أ- **العمر:** تم ضبط هذا المتغير بانتقاء أفراد العينين من نفس الفئة العمرية ،22-25 سنة لكي لا تؤثر عوامل النضج والصدفة في نتائج التجربة.

ب- مستوى التحصيل الدراسي:

تم ضبط هذا المتغير بانتقاء أفراد العينتين من نفس مستوى التحصيل الدراسي لكي لا يؤثر هذا الأخير سواء بالانخفاض أو بالارتفاع في نتائج التجربة.

V: فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة ،والمجموعة التجريبية في الذكاء العاطفي في نتائج القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الدافعية للإنجاز في نتائج القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التوافق النفسي في نتائج القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء العاطفي لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

5- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

6- توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

7- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء العاطفي لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياس البعدي و التتبعي.

8- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياس البعدي و التتبعي.

9- لا توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياسين البعدي و التتبعي.

VI: منـهج الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس أثر تدريب طلبة الجامعة ،على استراتيجيات الإرشاد المعرفي والإرشاد القائم على المعنى في تنمية الذكاء العاطفي، والدافع للإنجاز كمتغيرات تساعد على زيادة مستوى التوافق النفسي، وأنسب منهج إذن للتدريب على هذه الاستراتيجيات هو المنهج التجريبي. بمعنى تجريب التدريب على هذه الاستراتيجيات على عينة من طلبة الجامعة، ثم قياس أثرها في القياس البعدي ،والمقارنة بين نتائج المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

ذلك أن التجريب من أكثر طرق البحث دقة، فهو يستخدم التجربة العلمية لاختبار الفروض التي تربط بين الظاهرة المدروسة المتغيرات الأخرى، وهو تغيير مضبوط ومقصود لجملة من الشروط التي تحدد ذلك الظاهرة، وملاحظة التغيرات الناجمة عنها ثم تحليل هذه التغيرات وتفسيرها. **(الأحمد، 2005، 28).**

وبالتالي فإن الباحث الذي يعتمد على التجريب ، لا يقف عند مجرد وصف الظاهرة ،أو تحديد حالة. فهو بدلا من أن يقصر نشاطه على ملاحظة ووصف ما هو موجود ،يقوم بمعالجة عوامل معينة تحت شروط مضبوطة ضبطا دقيقا، لكي يتحقق من كيفية حدوث حالة أو حادثة معينة، ويحدد أسباب حدوثها.

ولا يقتصر البحث التجريبي على مجرد إجراء الاختيارات، لتحديد أسباب الظاهرة ،بل يتعدى ذلك إلى تنفيذ الإجراءات الأخرى بعناية **(فان دالين،2007 ، 385)**.و هو ما قامت به الباحثة في هذه الدراسة إذ قامت بتجريب التدريب على استراتيجيات الإرشاد النفسي، وفقا للتصميم التجريبي القائم على المجموعتين المتكافئتين (الضابطة والتجريبية)، وأيضا تصميم القياس (القبلي، البعدي، المتابعة) حيث تم قياس الفروق، بعد إجراء التجربة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ،وأيضا تم قياس الفروق بين القياسين القبلي والبعدي وكذا بين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية، للوقوف على أثر المتغير المستقل (التدريب على الإستراتيجيات) على المتغيرات التابعة (الذكاء العاطفي، الدافع للإنجاز، التوافق النفسي).

الفصـــل الثاني
الدراسات السابقة

تمهيد

I : الدراسات السابقة.

1- دراسات متعلقة بمتغير الذكاء العاطفي.

2-دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي و الدافع للإنجاز.

3- دراسات تناولت التدريب الإرشادي الإنمائي للذكاء العاطفي.

4-دراسات تناولت التدريب الإرشادي الإنمائي الدافع للإنجاز.

5- دراسات تناولت التدريب الإرشادي الإنمائي للتوافق النفسي.

II : التعليق على الدراسات السابقة.

III : موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

تمهيد:

تتركز الدراسة الحالية في بحث أثر استراتيجيات الإرشاد النفسي، في تنمية الذكاء العاطفي والدافع للإنجاز، كمتغيرات تؤثر إيجابا في رفع مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة، ما جعل الباحثة تعمد إلى تقسيم الدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة بالشكل التالي:

1- **دراسات متعلقة بمتغير الذكاء العاطفي:** حيث عمدت الباحثة إلى عرض مجموعة عن الدراسات العربية ،والأجنبية المتعلقة بالذكاء العاطفي، لتوضيح مفهومه وأبعاده وعلاقته ببعض المتغيرات، كسمات الشخصية والتحصيل، وأيضا للاطلاع على أساليب قياسه باعتباره مفهوم حديث في التراث السيكولوجي.

2- **دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز:** لقد وجدت الباحثة العشرات من الدراسات ،حول الدافعية للإنجاز في علاقاتها مع متغيرات أخرى ،وطرق قياسها ولكن نظرا لأن التراث السيكولوجي حول الدافع للانجاز، كدراسات إمبريقية متوفر. عمدت الباحثة إلى إنتقاء الدراسات الحديثة، والتي تركزت على بحث العلاقة بين الذكاء العاطفي، والدافعية للإنجاز.

3- **دراسات تناولت التدريب الإرشادي الإنمائي للذكاء العاطفي:** وقد عرضت الباحثة مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ،حول البرامج التدريبية التي هدفت إلى تنمية الذكاء العاطفي لدى الفئات العمرية المختلفة.

4- **دراسات تناولت التدريب الإرشادي لتنمية الدافع للإنجاز:** وقد عرضت الباحثة مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ،التي ركزت على اختبار فعالية استراتيجيات، و برامج إرشادية لتنمية الدافعية للانجاز، ولدى الفئات العمرية المختلفة ذات الخصائص المختلفة.

5- **دراسات تناولت التدريب الإرشادي الإنمائي للتوافق النفسي:**وقد وجدت الباحثة في هذا الإطار، مجموعة من الدراسات المتعلقة بالتوافق النفسي، ولكنها انتقت الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية الهادفة لتنمية التوافق النفسي، للاستفادة منها في الدراسة الحالية.

كما قامت الباحثة بالتعليق على هذه الدراسات، بتحديد أهم النقاط التي استفادت منها الباحثة وأوجه التشابه و الاختلاف بينها . ثم عمدت إلى تحديد مكانة الدراسة الحالية من هذه الدراسات .

وفيما يلي عرض مفصل لهذه الدراسات:

I : الدراسات السابقة:

I-1: الدراسات المتعلقة بمتغير الذكاء العاطفي:

I-1-1: الدراسات العربية:

1-**دراسة عجوة عبد العال حامد 2002 بمصر**، المعنونة بـ ***الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة*** : وقد تكونت عينة الدراسة من 64 طالبا و194 طالبة، بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية، من التخصصات العلمية والأدبية ولتحقيق أهداف البحث إستخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس الذكاء العاطفي تعريب **جودة 1999.**
- قائمة بارون للذكاء العاطفي تعريب، و إعداد الباحث.
- اختبار الذكاء المصور إعداد، **احمد زكي صالح 1978.**
- اختبار الشخصية للمرحلة الثانوية، إختبار كاليفورنيا **إعداد جابر و يوسف الشيخ.**

وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة و دالة إحصائيا ،بين **الذكاء العاطفي و التوافق النفسي** لدى أفراد عينة الدراسة.
- الذكاء العاطفي تكوين مستقل ،و متمايز عن الذكاء المعرفي.
- لا توجد علاقة بين الذكاء المعرفي ،و الذكاء العاطفي وفق المقاييس المستخدمة فالذكاء العاطفي يتعلق بالاتصال غير اللفظي، و هو يختلف في محتواه و عملياته عن الذكاء المعرفي الذي يتعلق بالمثيرات اللفظية.

-توجد فروق دالة إحصائيا بين الفئات العمرية في الذكاء العاطفي، لصالح الفئات الأكبر سنا.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الذكاء العاطفي.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي الاختصاصات الأدبية، و ذوي الاختصاصات العلمية في الذكاء العاطفي.

-لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء العاطفي و التحصيل الدراسي. **(حامد،2002)**

2-دراسة الهام عبد الرحمن خليل وأمنية إبراهيم الشناوي 2003 بمصر بعنوان ***الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار-اون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة:*** وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إسهام أبعاد العاطفي، على قائمة **بار-أون Bar-On** في التنبؤ بأساليب المجابهة المستخدمة ،كما هدفت أيضا إلى التعرف على أبعاد الذكاء العاطفي المرتبطة بأساليب المجابهة التكيفية ،و الأخرى المرتبطة بأساليب المجابهة غير التكيفية.

وقد تم تطبيق قائمة الذكاء العاطفي لـ **بارو-اون Bar -On** و ذلك بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، كما تم استخدام قائمة المجابهة **coping inventory** لـ **كارفر** و **آخرون Carver et al 1989** على **327** طالب من الكلية الآداب، بجامعة المنوفية بمدى عمري يتراوح بين **17**و **23** سنة ،وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي:

1- وجود ارتباطات إيجابية بين أبعاد الذكاء العاطفي، و أساليب المجابهة التكيفية و ارتباطات سالبة و دالة مع أساليب المجابهة غير التكيفية .

2- لا يوجد تفاعل بين الجنس و أبعاد الذكاء العاطفي، في التأثير على أساليب المجابهة.

3- لا توجد فروق بين الذكور و الإناث، على متوسطات درجات مكونات الذكاء العاطفي (ماعدا تحمل المشقة) ،و أساليب المجابهة (ماعدا المرح) . **(خليل و الشناوي,2005)**

3-دراسة عصام محمد زيدان وكمال أحمد الإمام 2003 بمصر بعنوان ***الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية:***

وقد هدفت هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي، بأبعاده الخمسة وأساليب التعلم المختلفة لدى طلاب كلية التربية
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ،بأبعاده الخمسة والتخصصات الدراسية المختلفة لدى طلاب كلية التربية.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم المختلفة، وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية.

- معرفة الفروق بين الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة في الذكاء الانفعالي، بأبعاده ودرجته الكلية.
- معرفة الفروق بين الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلقة، في أبعاد (أنماط) الشخصية.
- معرفة الفروق بين الطلاب ذوي التخصصات المختلفة في الذكاء الانفعالي، بأبعاده ودرجته الكلية.
- معرفة مدى الفروق بين الطلاب ذوي التخصصات الدراسية المختلفة في أساليب التعلم.

وتكونت عينة البحث من 355 طالبا وطالبة، من كلية التربية بجامعة المنصورة منهم 170 من الذكور و 275 من الإناث، موزعين على ستة تخصصات.

أما بالنسبة للأدوات المستخدمة، فقد أعد الباحثان المقاييس التالية:

- مقياس للذكاء العاطفي مكون من 60، عبارة وخمس أبعاد.
- مقياس لأساليب التعلم مكون من 32، عبارة موزعة على 3 أبعاد.

كما طبق قائمة **ايزنك** للشخصية (الصورة ب)، من أعداد وتعريب **محمد فخر الإسلام وجابر عبد الحميد جابر**.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى:

- توجد علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التعلم ،وكان أعلاها أسلوب التعلم الحس الحركي.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي، والانبساط وعلاقة سالبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي و العصابية. وقد كانت أكثر التخصصات الدراسية ارتباطا بالذكاء الانفعالي هي: التربية الموسيقية والتربية الفنية ثم الإعلام التربوي على الترتيب وتبين أن الانبساط يرتبط بعلاقة موجبة دالة إحصائيا بأسلوب التعلم الحس حركي ،بينما ترتبط العصابية بعلاقة سالبة دالة بجميع أساليب التعلم الثلاثة . **(زيدان والإمام، 2003)**

4-دراسة فتحي محمود عكاشة 2005 بعنوان *أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين:* انطلقت هذه الدراسة من افتراض مؤداه أن تنمية القابليات الوجدانية، (الذكاء الانفعالي) لدى الموهوبين قد يؤدي إلى التقليل من الاضطرابات لديهم. والتي أشار الباحث أن نسبة انتشارها لديهم أكثر من انتشارها لدى العاديين، حيث تنتشر لديهم بين 20-25% ،أما العاديين

6-16% ،وقد حاول الباحث إبراز أدوار المعلم بصورة خاصة في رعاية وتربية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، كما قام الباحث بتقديم عدد من الإجراءات والأنشطة المساعدة للمعلم ،للقيام بهذه الأدوار مع الأطفال الموهوبين، باعتبار أنهم يتميزون بالسرعة في النمو المعرفي عن النمو الانفعالي، الأمر الذي يجعلهم عرضة للاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية التي، تعوق قدرتهم على حل المشكلات ،حيث أن التوتر والخوف ينشط الجهاز اللمبي The limpique system ،في قاعدة المخ الانساني ،مما يؤدي إلى غلق المناطق المسؤولة عن الابتكار ،وحل المشكلات في القشرة المخية ،بينما انفعال الحب والتواد ،يحرر هذه المناطق مما يدفع إلى مزيد من الابتكار ،وحل المشكلات، وعليه من الضروري تنمية ورعاية الذكاء الانفعالي عند هؤلاء الأطفال.

وقد حدد الباحث أدوار المعلم في تنمية الذكاء العاطفي، لدى تلاميذه في النقاط التالية:

1- **تهيئة بيئة تعلم إيجابية:** متحررة آمنة خالية من الإثارة والتهديد والإجبار، مشبعة بالاحترام المتبادل والتقبل وقبول الاختلاف في المشاعر والانفعالات، مراعية للفروق الفردية داعمة ومقدرة للاحتياجات الفردية لكل تلميذ. كما يجب أن يكون الذكاء الانفعالي جرءا مدمجا في المناهج الرسمية ،وغير الرسمية من أجل إكساب المتعلم مهارات حياتية ،تسمح له بالاستمرار في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

كما يجب أن تتصف بيئة التعلم بالمرونة، وذلك بإمكانية إدخال تعديلات تدريجية وبصورة تشاركية على بيئة التعلم عند الحاجة.

2- **على المعلم أن يساعد تلاميذه على:** تعلم المفردات والعبارات التي يمكن من خلالها تسمية وتصنيف الانفعالات، وتحديد انفعالاتهم الذاتية وانفعالات الآخرين، وفهمها وإدراك علاقتها بالأحداث والمواقف المثيرة لها. كأن يعبر المعلم بشكل صريح عن انفعالاته ،بدلا من طرح الأوامر على التلاميذ.

وقد أكد الباحث في هذه الدراسة، أن الانفعالات مكون متضمن في كل فعل أو نشاط يقوم به الأطفال، (والانفعالات تعد الدوافع والمنظمات الأساسية لكل مجالات النمو والتعلم **Hygon**1994) ،والمعلم بوعي أو من دون وعي، تؤثر طريقة ردود فعله اتجاه سلوكيات ومشاعر الأطفال على مخرجاتهم ؛السلوكية الاجتماعية والانفعالية، إما سلبا أو ايجابا. لذا يجب على المعلم الذي يكون على وعي ودراية بأسلوبه الانفعالي، ما يمكنه من تحديد أنسب الطرق لمساعدة الأطفال، للقيام بنفس الفعل، وقد قدم الباحث بعض الإرشادات الإجرائية لتنمية الذكاء الانفعالي وهي:

الإجـراءات	الأمثلــة
-عبر بشكل صريح عن انفعالاتك بدلا من طرح الأوامر.	-بدلا من أن يقول المعلم للتلميذ كف عن رفع صوتك المزعج، يقول له أخشى أن صوتك قد يزعج ويشتت انتباه زملائك. -لقد ساءني رؤيتك تسرق الأشياء من زملائك ،يمكن أن يقول له أخش أن تفقد صداقتك.
نعلم أن تتحمل مسؤولية انفعالاتك الذاتية، بدلا عن لوم التلاميذ.	-كأن يقول للتلاميذ أشعر بأني لست على ما يرام اليوم ،بدلا من أن تقول لقد سببتم لي ضيقا و إزعاجا
حاول أن نتعرف على مشاعر التلميذ قبل الحكم على سلوكه.	كأن يقول له أرى أنك متوترا جدا اليوم.
شجع التعاون التطوعي، بدلا من فرض التعاون بالإكراه.	-كأن يقول للتلميذ هلا أسديت إلي معروفا، بخفض صوتك.
شجع التلاميذ على التعبير الحر عن انفعالاتهم باستخدام مفرداتهم اللغوية.	وذلك بالاستفسار الدائم عن حالة التلاميذ الانفعالية، وتنمية رصيدهم اللغوي ليتمكنوا من التعبير عن انفعالاتهم
تجنب التعامل مع الأطفال، و فق مبدأ أفعل ونفذ ما أقول وليس ما أفعل.	ذلك أن التناقض بين القول والفعل لدى الكبار، يمكن أن يكتشف من طرف الصغار، بل إن الفعل أبلغ من ذلك، إذ أن قيادة الأطفال عن طريق الأفعال أكثر فعالية من قيادتهم على مستوى الكلمات، لأن الأفعال دائما أعلى صوتا من الأقوال.

(عكاشة ، 2005)

5 -دراسة **محمد أنور فراج 2005 بمصر المعنونة بـ *الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب ،و العدوان لدى طلاب الجامعة*** : وقد هدف هذا البحث إلى دراسة الذكاء العاطفي و علاقته بمشاعر الغضب و العدوان، لدى الطلاب بجامعة كلية"التربية، " بجامعة الإسكندرية من خلال إختبار الفروض التالية :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة مرتفعي و منخفضي الذكاء الوجداني ،في المشاعر الغضب .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة مرتفعي و منخفضي الذكاء الوجداني في، السلوك العدواني.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب و طالبات الجامعة في مشاعر الغضب.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب و طالبات الجامعة في السلوك العدواني

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب و طالبات الجامعة في الذكاء الوجداني.

وقد تم اختبار العينة من جامعة الإسكندرية، و بلغت 142 طالبا و طالبة بواقع65 طالب و77 طالبة .

أما بالنسبة لأدوات البحث فقد طبق الباحث

-اختبار **بار- أون Bar-On** للذكاء العاطفي، المترجم إلى البيئة العربية **عبد العال عجوة (2003)**.

- واختبار مشاعر الغضب، من إعداد الباحث **محمد أنور فراح**.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشاعر الغضب لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني، لصالح ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

3-توجد فروق في مشاعر الغضب لصالح الذكور.

4- توجد فروق في السلوك العدواني لصالح الذكور.

5-توجد فروق في الذكاء العاطفي بين الطلبة و الطالبات لصالح الذكور **(فراج,2005).**

6- دراسة أحلام حسن محمود 2005،مصر *الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع و التروي)*: وقد هدف هذا البحث إلى دراسة الذكاء العاطفي، و التحصيل الدراسي بالإسكندرية في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع و التروي)

وذلك من خلال الكشف عن:

1-الفروق في الذكاء الانفعالي لطلاب كلية التربية؛ في ضوء مستويات الأسلوب المعرفي لديهم (الاندفاع والتأمل المتقن و غير المتقن) كل على حدا.

2- الفروق الذكاء الانفعالي لطلاب كلية التربية ،باختلاف كل متغير النوع ذكور / إناث و الفرقة الدراسية (الرابعة/ الأولى).

3 – تأثير التفاعل بين الذكاء الانفعالي، و بين مستويات الأسلوب المعرفي (الاندفاع و التأمل المتقن و غير المتقن) و الجنس و الفرقة الدراسية.

4- الفروق في التحصيل الدراسي في ضوء مستويات الأسلوب المعرفي لديهم، (العينة) (الاندفاع والتأمل والمتقن وغير المتقن)، كل على حدى.

5-العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي ،لطلاب كلية التربية ذكور إناث والغرفة الدراسية (الرابعة/ الأولى) ،وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من طلاب كلية التربية وقد بلغت 316 طالبا .

أما بالنسبة للأدوات فقد استخدمت الباحثة قائمة نسبة الذكاء الانفعالي، **لبار-أون** المترجمة للغة العربية من قبل **صفاء الأعسر , وسحر علام 2001**

كما استخدمت أيضا مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي)، **إعداد محمد المغربي 1997.**

وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

- توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لطلاب كلية التربية، ترجع لاختلاف الأسلوب المعرفي وكذلك الجنس، لصالح المترويين والمتقنين.

- توجد فروق دالة إحصائيا ،في الذكاء العاطفي بين الطلاب حسب متغير الجنس، لصالح الذكور.

- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي، والتحصيل الدراسي **(محمود،2005).**

7–دراسة رشا عبد الفتاح الديدي 2005 بعنوان ***الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة دارسي علم النفس*** : وقد هدفت هذه الدراسة إلى اختبار الفروض التالية:

أ– توجد علاقة ارتباطيه دالة بين إرتفاع معدلات أبعاد الذكاء العاطفي، وانخفاض معدلات اضطرابات الشخصية، كما توجد علاقة ارتباطيه دالة بين انخفاض معدلات أبعاد الذكاء العاطفي، وارتفاع معدلات اضطرابات الشخصية ،كما يقيسها استبيان تشخيص الشخصية.

ب– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، في أبعاد الذكاء العاطفي في اتجاه الإناث.

وقد تم اختبار العينتين ذكور وإناث بطريقة متجانسة، وبعد موافقتهم (أفراد العينة) على الاستجابة على أدوات الدراسة بعد معرفة الهدف منها .

أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد تم تطبيق استبيان الذكاء العاطفي، من تصميم الباحثة واستبيان تشخيص الشخصية من اقتباس وإعداد **عبد الله عسكر 2000.**

فقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين أبعاد الذكاء العاطفي، وعدد من اضطرابات الشخصية، وخلصت الدراسة إلى أنه كلما ارتفعت معدلات الذكاء العاطفي، كلما انخفضت اضطرابات الشخصية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجات مقياس المشاركة الوجدانية، ومعالجة العلاقات الشخصية في اتجاه الإناث، بينما كانت الفروق في المجموع الكلي في اتجاه الذكور **(الديدي,2005).**

8- دراسة عادل محمد هريدي 2006 بعنوان *الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية/ الاجتماعية:* وقد هدفت الدراسة إلى رصد الفروق في الذكاء العاطفي، بين مجموعات عينة عشوائية عنقودية، في ضوء متغيرات النوع والعمر، والحالة الزواجية ومستوى التعليم ،والتخصص المهني والبيئة الثقافية الحضارية ومستوى الدخل .

وقد تم استخدام قائمة الذكاء العاطفي، التي أعدها الباحث اتساقا مع النموذج النظري لـ **بار– أون** لقياس الذكاء العاطفي، وقد تكونت عينة الدراسة من 149 مبحوث منهم 90 ذكور و 59 إناث، تراوحت أعمارهم بين 17 و 59 سنة ، وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج :

-حققت الإناث تفوقا على الذكور بالمقاييس الفرعية: الوعي بالذات ، التوكيدية ، التعاطف ، التفاؤل ، وكذا على المكونين الرئيسيين الذكاء البينشخصي ، التكيفية . وهذا ما اتفق مع دراسة **Bar-on** .

-بالنسبة للفروق حسب متغير العمر، استأثرت فئة العمر الأعلى 48، بكافة الفروق الدالة والتي تفوقت في الذكاء العاطفي، وكافة المكونات الرئيسية له، ومقاييسه الفرعية باستثناء تحقيق الذات، حل المشكلات واختبار الدافع والتحكم في الانفعالات، وذلك عند مقارنتها بالفئات العمرية الأدنى 18-28 38-28 ،ولم تظهر الفروق عند مقارنة الفئات العمرية الأدنى، بعضها ببعض، مما يشير إلى أن الذكاء العاطفي، يزداد على نحو نسبي باضطراد العمر الزمني، ليحقق زيادة نوعية لتكون أعلى درجاته في أواسط العمر (48-58).

-أما بالنسبة للفروق في ضوء الحالة الزواجية ،فقد تفوق أفراد العينة من المتزوجين بصورة جوهرية على غير المتزوجين، في ثلاث مقاييس فرعية هي: التعاطف، العلاقات الشخصية، واختبار الواقع بينما تفوق غير المتزوجين من أفراد العينة في التفاؤل والحالة المزاجية العامة.

-أما بالنسبة للفروق في ضوء مستوى التعليم ،فقد حققت فئة التعليم (دراسات عليا) تفوقا جوهريا على المكونات الرئيسية إدارة الانضغاط ، الحالة المزاجية العامة ، إضافة إلى الذكاء العاطفي، مقارنة بفئة التعليم (جامعي) ،و كذلك تفوقت بصورة جوهرية على المكون الرئيسي(ادارة الانضغاط) ،مقارنة بفئة التعليم الثانوي ،مما يؤكد على وجود ارتباط موجب بين مستوى التعليم و بين الذكاء العاطفي، و قد أشار الباحث إلى أن تفوق أفراد التعليم دراسات عليا على محور(إدارة الانضغاط)، مقارنة بفئتي جامعي ، ثانوي) ،يعود إلى منهجية أكثر تفسير الانضغاط ،و تأويله على نحو أكثر واقعية ذلك أن هذه الفئة ألفت (دراسات عليا)التفكير العلمي المنهجي ،و هذا ما يسهم في تفسير تفوقهم في الحالة المزاجية العامة .

-اما بالنسبة للفروق في ضوء البيئة الثقافية الحضارية، فقد جاءت الفروق لصالح عينة الدراسة من أهل المدينة مقارنة بأهل القرية .

و أشار الباحث إلى أن هذه النتيجة واقعية ذلك أن الحياة في المدينة ،تتصف بالتعقد خاصة في شبكة العلاقات الاجتماعية، فيضطر الفرد إلى التدرب و التمرس على مختلف أنواع العلاقات التفاعلية و اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية، مما يفتح المجال لتحقيق الذات

-أما فيما يخص الفروق في ضوء الطبيعة المهنية ؛لم يتوصل في تسجيل أية فروق دالة بين أفراد العينة، مما يعملون بمهن جماهيرية أو ممن يعملون بمهن غير جماهيرية .

-أما فيما يخص الفروق في ضوء مستويات الدخل، فقد حقق مرتفعو الدخل من أفراد العينة تقديرات أعلى بفارق جوهري على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، مقارنة بمنخفضي الدخل ؛و قد يعود هذا إلى تطلعات و طموحات الطبقة الوسطى، و المرتفعة الدخل ،مما يستوجب عليهم التحلي بقدر كبير من الذكاء الوجداني (هريدي ,2006)

9- دراسة جابر عبد الله 2006 – المعنونة ***بـ الذكاء الوجداني و علاقته بالكفاءة الذاتية و استراتجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية بـ قنا جامعة جنوب الوادي***: و قد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين أبعاد كل من الذكاء الوجداني، و الكفاءة الذاتية و استراتجيات مواجهة الضغوط ،و دراسة الفروق بين المعلمين في الذكاء الوجداني و أبعاده ،و الكفاءة الذاتية و استراتيجيات مواجهة الضغوط تبعا للجنس ،(ذكور/إناث) و التخصص (علمي، ادبي) ،و سنوات الخبرة في التدريس و التنبؤ من خلال درجات أبعاد الذكاء الوجداني، بالكفاءة الذاتية و استراتجيات مواجهة الضغوط .

و قد استخدم الباحث الأدوات التالية لتحقيق أهداف بحثه و هي :

01- مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث .

02- قائمة استراتجيات مواجهة الضغوط من إعداد الباحث أيضا .

03- مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحث كذالك .

و قد بلغت عينة الدراسة 425 معلما و معلمة .

و توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج :

-توجد علاقات ارتباطيه دالة بين أبعاد كل من الذكاء الوجداني، و الكفاءة الذاتية و استراتجيات مواجهة الضغوط، ماعدا تجنب المواجهة ؛فقد وجدها الباحث ترتبط سلبا. و قد فسر الباحث هذه النتيجة على أساس انه ،كلما زاد مستوى كل من الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى المعلم، قل استخدامه لإستراتيجية التجنب وكان أكثر استخداما لبقية الاستراتيجيات الأكثر فاعلية في مواجهة الضغوط.

– توجد فروق بين الذكور والإناث في بعض أبعاد الذكاء الوجداني ؛وهي التحكم في الانفعالات لصالح الذكور، التعاطف لصالح الإناث (لأن الجزء الخاص بالانفعالات بالمخ لدى الإناث أكبر منه لدى الذكور) المهارات الاجتماعية لصالح الإناث.

ولا توجد فروق ترجع إلى الجنس، في الوعي بالذات والدافعية والدرجة الكلية للذكاء الوجداني.

–يوجد تأثير للخبرة على الأبعاد: التحكم في الانفعالات والدافعية، حيث كلما زادت الخبرة كان المعلم أكثر تحكما في الانفعالات ،وكلما زادت الخبرة أيضا زادت الدافعية.

–لا يوجد تأثيرا للنوع والتخصص على درجة المعلمين في الكفاءة الذاتية وأبعادها.

–يوجد تأثير للخبرة على الكفاءة الذاتية للمعلمين ،وأبعادها الأربعة مما يشير إلى أن الممارسة الفعلية للتدريس، تجعل المعلم أكثر شعورا وثقة بالنفس، وأكثر قدرة على التعامل مع التلاميذ والزملاء، وأيضا تجعله يشعر بأنه أعلى كفاءة علمية من المبتدئين بالعمل بمهنة التدريس.

–يوجد تأثير النوع (الجنس)، التخصص والخبرة على استراتيجيات مواجهة الضغوط ؛حيث تتفوقت الإناث على الذكور في إستراتيجية البحث عن الدعم الوسيلي ،كما أن للتخصص تأثيرا على التهيؤ للمواجهة.

–يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية للأفراد من خلال أبعاد الذكاء الوجداني، والدرجة الكلية.

–أبعاد الذكاء الوجداني تسهم في التنبؤ بإستراتيجية مواجهة الضغوط وهذا يعني أن الأفراد **الأذكياء انفعاليا أكثر توافقا في العمل** وفي **حياتهم بصفة عامة** ،كما أنهم أقل شعورا بالإنهاك النفسي وأكثر صلابة نفسية من منخفضي الذكاء العاطفي.(**عبد الله ،2006**)

10- دراسة إسماعيل إبراهيم محمد بدر 2006 بمصر بعنوان *الوالدية الحنونة للأبناء علاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم:* و قد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الوالدية الحنونة ،سواء الأمومة او الأبوة كما يدركها الأبناء ، و الذكاء الانفعالي لدى هؤلاء الأبناء ،باعتبارهم احد الجوانب الهامة في الشخصية، و قد تكونت عينة الدراسة من 327 طالب و طالبة ثانوية ،و قد تم استخدام استبانه الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء من إعداد الباحث، و اختبار الذكاء العاطفي من إعداد الباحث أيضا، و قد تم التوصل إلى مجموعة من النتائج نذكرها:

–وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الوالدية الحنونة ،كما يدركها الأبناء و الذكاء العاطفي للأبناء. كما توصلت هذه الدراسة أيضا إلى وجود علاقة بين تحديد انفعالات الوالدين، وأبعاد الذكاء الانفعالي

للأبناء ،ويظهر ذلك في تعرف الوالدين على انفعالاتهم والوعي بها، خاصة في الانفعالات السلبية. كما أن الانفعالات يسهل اكتسابها من قبل الأبناء، والعمل على حفظ مجال التقبل.

-أيضا توصلت هذه الدراسة إلى وجود ارتباط بين تحكم الوالدين في انفعالاتهم ،وأبعاد الذكاء الوجداني للأبناء، ووجود ارتباط أيضا بين تهيئة بيئة انفعالية ايجابية وبين أبعاد الذكاء الوجداني ،ذلك أن البيئة التي توفر الأمن النفسي والاحترام المتبادل وعدم فرض الأوامر دون إقناع واحترام قرارات الأبناء وخياراتهم، تربي وتنمي الذكاء الوجداني لدى الأبناء.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوالدية الحنونة، للآباء كما يدركها الأبناء لصالح الذكور، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوالدية الحنونة للأمهات ،كما يدركها الأبناء لصالح الإناث.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، في أبعاد الذكاء الانفعالي حيث:

-وجدت الفروق دالة إحصائيا لصالح الذكور ،في بعد الدافعية الذاتية.

-وجدت الفروق دالة لصالح الإناث في بعد، التواصل مع الآخرين.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في: (الوعي بالذات، التحكم بالانفعالات، التفهم العطوف) لاختبار الذكاء الوجداني.

-وقد أرجع الباحث هذه الفروق، إلى الحرية التي تمنح للذكور أكثر من الاناث، لذا أظهرت النتائج الفروق الدافعية لصالحهم.

-أما بالنسبة للفروق في التواصل مع الآخرين؛ فقد فسر الباحث ذلك إلى أن الإناث أكثر رغبة في التوافق الاجتماعي، وأكثر بحثا عن الصداقات خاصة في مرحلة المراهقة ،إذا ما قورنو بالذكور، أما فيما يخص عدم وجود فروق في (الوعي بالذات، التحكم في الانفعالات، التفهم العطوف)؛ فقد راجع الباحث ذلك لاهتمام أساليب التنشئة الإجتماعية ،ومدى تكافؤ الفرص أمام الجنسين على حد سواء ،وما يؤكد أهمية الوالدية الحنونة في عدم التمييز بين الأبناء ذكورا وإناثا. **(بدر, 2006)**

11 -دراسة محمد بن علية الأحمدي 2007 بالسعودية بعنوان ***الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة***: وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني، وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي، لدى عينة من طلاب جامعة طيبة وطالباتها بالمدينة المنورة ،كما هدفت

أيضا إلى التعرف على أثر كل من (النوع، العمر، التخصص الدراسي، الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة) على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، ومكوناته التي تحددت في هذه الدراسة في (الوعي الانفعالي، إدارة الانفعالات الشخصية، الدافعية الذاتية، التعاطف، إدارة انفعالات الآخرين) وقد تم تطبيق ثلاث اختبارات هي:

1- مقياس الذكاء الوجداني.

2-اختبار الذكاء المصور.

3-استمارة تقدير الوضع الاجتماعي والثقافي في البيئة السعودية.

وقد تكونت عينة الدراسة من 126 طالبا وطالبة من جامعة طيبة بالمدينة المنورة ،وبعد تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني، والذكاء المعرفي.
- توجد علاقة موجية ودالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني بمكوناته، ودرجته الكلية ما عدا مكوني إدارة الانفعالات الشخصية، التعاطف.
- وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني، حسب متغيرات النوع، العمر، الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة.
- ا يوجد تأثير دال لمتغير التخصص الدراسي على الذكاء الوجداني (**الأحمدي, 2007**)

12- دراسة عثمان محمود الخضر-هدى ملوح الفضلي 2007 بالكويت بعنوان *هل الأذكياء وجدانيا أكثر سعادة ؟* : وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني، والسعادة لدى عينة من طلاب جامعة الكويت. وقد تم تطبيق:

- قائمة أكسفورد للسعادة تعريب **أحمد عبد الخالق**
- استبانة الذكاء الوجداني **لـ رشا عبد الفتاح الدبدي**، ومقياس الذكاء الوجداني **لـ فاروق موسى**

وقد تكونت عينة الدراسة من **297 طالبا وطالبة** وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين السعادة ،وجميع درجات الذكاء الوجداني الكلية والفرعية عند مستوى0,01.

- يمكن التنبؤ بدرجة السعادة من خلال المقاييس الفرعية لمقياس الذكاء الوجداني، وبصورة جوهرية من خلال أربعة مقاييس فرعية هي: تنظيم الوجدان، الدافعية، الشخصية، الوعي الذاتي (من استبانه الذكاء الوجداني) ،والتقدير والتعبير عن الوجدان (من مقياس الذكاء الوجداني).

- لا توجد فروق جوهرية في السعادة حسب متغير الجنس.

- لا توجد فروق جوهرية في الذكاء الوجداني حسب متغير الجنس، في بعدي المشاركة الوجدانية ومعالجة العلاقات، حيث كانت الفروق لصالح الإناث في هذين البعدين **(الخضر و الفضلي,2007).**

13 – دراسة آمال جودة 2007 بفلسطين المعنونة بـ *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى:* هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي ،والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، والتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي، وكل من السعادة والثقة بالنفس، ومعرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في الذكاء، والسعادة والثقة بالنفس والتي يمكن أن تعزى إلى الجنس.

وقد بلغت عينة الدراسة 231 طالبا وطالبة.

أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدمت الباحثة في الدراسة ثلاث مقاييس وهي مقياس **عبدو وعثمان (2002)** للذكاء الوجداني، قائمة أكسفورد للسعادة لـ **أرجايل ومارتن ولو Argyle.Martin & lu (1995)** تعريب **عبد الخالق** ،ومقياس الثقة بالنفس لـ **شروجر Chrauger** تعريب **محمد (2000).**

وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج التالية:

1- أن أفراد العينة يتسمون بمستوى مناسب والذكاء الانفعالي.

2- أفراد العينة يشعرون بمستوى لابأس به من السعادة.

3- متوسط درجات الثقة بالنفس لدى عينة الدراسة 119,92 يعكس مستوى مقبول من الثقة بالنفس يبلغ 62,34 %.

4- توجد علاقة ارتباط موجبة و دالة عند مستوى 0.01، بين الذكاء الانفعالي و كل من السعادة و الثقة بالنفس. و الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالي من الذكاء الانفعالي، يسجلون

مستويات عالية على مقياس السعادة و الرفاهية و الرضا عن الحياة و مستويات عالية من الانبساطية و مستويات منخفضة من الاكتئاب .

5- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الذكور و الإناث على الذكاء الوجداني إلا في بعد تنظيم الانفعالات لصالح الذكور .

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا في للسعادة حسب الجنس .

7- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الثقة بالنفس حسب متغير الجنس **(جودة،2007)**.

14 -دراسة أدهم عبد الفتاح ظاهر 2009 *بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا (الصف 6 إلى الصف العاشر):*

قد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني والتوافق النفسي، لدى تلاميذ هذه المرحلة والكشف عن الفروق إن وجدت بين الجنسين في كلا المتغيرين (الذكاء الوجداني والتوافق النفسي)

كما هدفت هذه الدراسة أيضا إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي، باختلاف مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع/منخفض).

وقد بلغت عينة الدراسة طالبا وطالبة (30 ذكر، 30 أنثى)، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقام الباحث بإعداد استبيانين الأول لقياس متغير التوافق النفسي، والثاني لقياس متغير الذكاء الوجداني، وبعد التأكد من خصائصها السيكومترية قام الباحث بتطبيقها على أفراد العينة، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني، لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي، لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التوافق النفسي

كما توصل الباحث إلى أن الذكاء الوجداني والتوافق النفسي مرتبطان ببعضهما، ولكل منهما تأثير على الآخر، ***فكلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني ارتفع مستوى التوافق النفسي*** لدى أفراد

العينة كما أن كلا المتغيرين لهما تأثير مباشر على مختلف مجريات الحياة عند التلميذ في التحصيل والتفاعل والتقدير والكفاءة. (ظاهر، 2009)

I-1-2:الدراسات الأجنبية:

1- **دراسة سالوفي و آخرون دراسة salovey et al 2001** بعنوان ***علاقة الذكاء العاطفي بتقدير الذات و القلق الاجتماعي و الاكتئاب و الرضا الشخصي لدى طلبة الجامعة :*** و قد تكونت عينة الدراسة في 101 طالب و طالبة و استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي **MEIS** من إعداد **سالوفي و آخرون**، و قد توصلت الدراسة إلى :

1- توجد علاقة ارتباط موجبة بين أبعاد الذكاء الانفعالي الثلاثة و تقدير الذات.

2- توجد علاقة ارتباطيه بين الرضا الشخصي، و كل من وضوح المشاعر و ايجابية المزاج ،و علاقة ارتباط سالبة بين بعدي و وضوح المشاعر و ايجابية المزاج ،و كل من القلق الاجتماعي و الاكتئاب . **(Salovey. Sroud. Woolerty. Epel. 2002)**

2- **دراسة بيلتري pellitteri 2002 بالولايات المتحدة الأمريكية** والمعنونة بـ: ***العلاقة بين الذكاء العاطفي و ميكانيزمات دفاع الأنا*** : وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مكونات الذكاء الانفعالي (إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية) ،وعوامل الشخصية التي لها علاقة بالتكيف.

أما بالنسبة لعينة هذه الدراسة لقد تكونت من 107 طالب وطالبة بجامعتين يدرسون بجامعتين بالولايات المتحدة الأمريكية.

أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي **لـ ماير وسالوفي Mayer& Salovey MEIS**، وقد توصلت هذه الدراسة إلى:

1- توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي، وأساليب الدفاع التوافقية Adaptive defendance style.

2- توجد علاقة سالبة ودالة بين الذكاء الانفعالي، وأساليب الدفاع اللاتوافقية Maladaptive defendance style.

3- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب الدفاع التوافقية ،والمعرفة الانفعالية Emotionel Knowledge.

4- لا توجد علاقة بين أساليب الدفاع التوافقية وكل من إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات.
(Pellitteri , 2002)

I-2 دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي و الدافع للانجاز :

I-2-1 الدراسات العربية:

1- دراسة أحمد طه محمد 2005 الذكاء الوجداني قياسه، وعلاقته بالنوع و الإنجاز الأكاديمي "دراسة عبر ثقافية" : وقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء نوعية العلاقة بين الذكاء الوجداني بالنوع و الإنجاز الأكاديمي، وذلك في بيئتين ثقافيتين هما مصر وسلطنة عمان ،حيث اختبر الباحث 1068مفحوصا من المراحل التعليمية الثلاث الابتدائي و الإعدادي و الثانوي من البيئتين ،و استخدم الباحث قائمة **بار-اون Bar-On** للذكاء العاطفي، و قام بتقنينها، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن آداء المفحوصين على اختبار الذكاء الوجداني و أبعاده، لم يتأثر بالنوع ولا بالثقافة و لا بالتفاعل بينهما، في حين أكدت هذه الدراسة القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني بالإنجاز الأكاديمي لدى المفحوصين بنسبة 55 بالمائة، و توصل الباحث إلى أهمية الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، والتي تتضمن كل أبعاده المتكاملة في قدرته على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. **(محمد، 2005)**

2-دراسة ربيع عبده أحمد رشوان وجابر محمد عبد الله عيسى 2006 بعنوان:*الذكاء الوجداني و تأثيره على التوافق و الرضا عن الحياة و الإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال* : وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير السن و الجنس على التوافق النفسي بأبعاده الفرعية ،والرضا عن الحياة ،بأبعاده الفرعية و الذكاء الوجداني كقدرة و أبعاده الفرعية، لدى الأطفال 11 إلى 14 سنة وكذلك الكشف عن الفروق بين الأطفال مرتفعي و منخفضي الذكاء الوجداني، كقدرة في التوافق و أبعاده الفرعية و الرضا عن الحياة و أبعاده الفرعية.

كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية التنبؤ بالتوافق، وأبعاده الفرعية و الرضا عن الحياة أبعاده الفرعية و الإنجاز الأكاديمي، في المواد الدراسية المختلفة من خلال الذكاء الوجداني، كقدرة و أبعاده الفرعية لدى الأطفال.

كما هدفت هذه الدراسة إلى الوصول إلى نموذج عام، يفسر التأثيرات المتبادلة بين أبعاد الذكاء الوجداني من جهة و تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على التوافق، و الرضا عن الحياة لدى الأطفال.

وقد تكونت عينة الدراسة من 300 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس ابتدائي

-الأول إعدادي

- الثالث إعدادي

وتم استخدام مقياس **مون Moon 1996** لقياس الذكاء الوجداني ،كقدرة و مقياس **هيونبر Hunber 1994** لقياس الرضا عن الحياة، كما تم استخدام قائمة تقدير التوافق **عبد الوهاب محمد كامل 1988** لتقدير توافق الأطفال ،و قد توصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية:

1- وجود تأثير لمتغير السن و الجنس على التوافق النفسي ،و أبعاده الفرعية و على الذكاء الوجداني و أبعاده الفرعية.

2- تفوق مرتفعي الذكاء الوجداني عن منخفضي الذكاء الوجداني في التوافق النفسي، و أبعاده الفرعية و الرضا عن الحياة و أبعاده الفرعية .

3- إمكانية التنبؤ بالتوافق و أبعاده الفرعية و الرضا عن الحياة ،و أبعاده الفرعية و الإنجاز الأكاديمي من المواد الدراسية، من خلال الذكاء الوجداني و أبعاده الفرعية.

4- تم التوصل إلى نموذج عام يؤكد تفوق نموذج ساير و سالوفي، للذكاء الوجداني كقدرة **(رشوان و عيسى،2006).**

3-**دراسة نصر محمد العلى و محمد عبد الله سحلول 2006 بصنعاء** المعنونة ***العلاقة بين فاعلية الذات و دافعية الإنجاز و أثرهما في التحصيل الأكايمي لدى طلبة الثانوي في مدينة صنعاء*** : وقد هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات و دافعية الإنجاز، لدى طلبة الثانوية بمدينة صنعاء و أثر كل منهما و التفاعل بينهما في التحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من 1025 طالبا و طالبة من الصف الثانوي بفرعيه (العلمي و الأدبي).واستخدم الباحث آداتين هما :

-مقياس فاعلية الذات **لـ شوارزر Schwarzer** تعريب **منصور** .

-مقياس الدافع الإنجاز للأطفال و الراشدين **لـهيرمانزHermans** تعريب **موسى**.

و قد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج :

1- وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين فاعلية الذات ،و دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

2- وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، تعزى إلى مستويات الدافعية للإنجاز و لصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.

3- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة تعزي إلى مستويات فاعلية الذات، أو إلى التفاعل بين فاعلية الذات و دافعية الإنجاز .**(العلي و سحلول،2006)**.

4- دراسة عبد الله سيد أحمد محمود و ناجي محمد حسن درويش2007 و المعنونة بـ *دافعية الإنجاز في علاقتها بالذكاءات السبع في ضوء نموذج جاردنر*: وقد هدفت هذه الدراسة إلى المكونات العاملية لدافعية الإنجاز، و العلاقة الإرتباطية بين الدافعية الإنجاز و الذكاءات السبع ،كما هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة السببية بين دافعية الانجاز و الالذكاءات السبع، و للتحقق من فروض الدراسة و تحقيق أهدافها استخدم الباحثان اختبار الدافعية الإنجاز ،و اختبار الذكاء المتعدد من تصميم الباحثين، وقد بلغت عينة الدراسة 200 طالب جامعي – ذكور و إناث –،و توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية قوية بين الدافعية للإنجاز والذكاء، و أكد الباحثان في هذه الدراسة أن الدافعية الإنجاز تتأثر تأثرا قويا و دالا بالذكاءات السبع ،وهذا يدل على دور الذكاء في تقوية وضبط دافعية الإنجاز، كما أن الذكاء يمثل المصدر الأساسي في بروز الرغبة و الميل لتحقيق الأفضل، في شتى المجالات و تحويل تلك الرغبة و الميل إلى واقع، كما أظهرت هذه الدراسة قوة الأثر المباشر ولكل من الذكاء الشخصي و الذكاء الاجتماعي، في دافعية الإنجاز خاصة في عينة الذكور .**(مجمود و درويش،2007)**

I-2-2 الدراسات الأجنبية:

1-دراسة تابيا Tapia .m1999 بالولايات المتحدة الأمريكية المعنونة ب *علاقات الذكاء العاطفي The relationships of the emotional Intellgence:*

و قد هدفت هذه الدراسة إلى بيان علاقة الذكاء العاطفي ببعض المتغيرات ، من بينها الذكاء العام و الإنجاز الأكاديمي و النوع ،و تكونت عينة الدراسة من 319 مفحوصا من تلاميذ المدارس الثانوية hight school بالولايات المتحدة الأمريكية ،أما الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة فقد تم استخدام استبيان الذكاء الوجداني لـ **تابيا و ستوك Tapia &Stock**، التي أعداه عام **1998**، أما قياس الإنجاز الأكاديمي فقد تم استعمال اختبار التقييم المدرسي، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم

وجود علاقة بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، و الذكاء العام أما العلاقة بين الذكاء الوجداني و الإنجاز الأكاديمي، فقد كانت دالة عن 0,05، أما الفروق بين الذكور و الإناث، فقد كانت دالة عند أقل من 0,05 في الذكاء الوجداني لصالح الإناث. **(Tapia.1999)**

2-دراسة جيمير و جيتس Gemier& Getz 2000 بالولايات المتحدة الأمريكية : وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير استراتجيات الذكاءات المتعددة ،و من بينها إستراتيجية الذكاء العاطفي،على منهاج فنون اللغة ؛ حيث تكونت عينة لدراسة من تلاميذ الصف الثاني و الثالث و الخامس غرب شيكاغو، و بعد تطبيق أساليب الذكاء الانفعالي و تطبيق برنامج إرشادي لزيادة الدافعية لديهم ،وجد الباحثين أن هناك زيادة في التحصيل الأكاديمي عند التلاميذ الذين طبقت عليهم أساليب الذكاء الانفعالي، مقارنة مع الطلبة الذين أستخدم في تدريسهم الأساليب التقليدية، و أشارت النتائج أيضا إلى أن أكبر تحسن حصل كان في برامج التعليم الفردي، ثم تلاها إكمال الوظـــائف البيتية ،ثم تمتـــع الطلبة بالنشاطات المدرسية **((Gemier Getz ,2000).**

3-دراسة بالدس و مورتيو Baldes and Moretto 2000 المعنونة ب ***تحفيز الطلبة للتعلم من خلال الذكاءات المتعددة*** : وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحفيز الطلبة على التعلم من خلال الذكاء الانفعالي، و التعليم التعاوني و ثم إنجاز هذه الدراسة من خلال تطبيق برنامج لتحفيز الطلبة من خلال الذكاء الانفعالي، و التعليم التعاوني و تكونت عينة الدراسة من أطفال الروضة و الصف الرابع و الصف السادس، و أشارت النتائج إلى أن دافعية الطلبة كانت ضعيفة استنادا إلى ملاحظات المعلمين ،و تفاعلات التلاميذ و اتصالاتهم بزملائهم و معلميهم ،وقد استغرق زمن تطبيق البرنامج خلال (16) أسبوعا، و أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج قلل سلوكات غير ملائمة ورفع من دافعية التلاميذ. **(Baldes & Moretto , 2000)**

4-دراسة أبي سمرا Abismara 2000 **بالو.م.أ المعنونة بـ *العلاقة بين الذكاء العاطفي و الانجاز الأكاديمي لدى الطلبة في المرحلة الحادية عشرة*:** وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة الذكاء العاطفي، ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة ،و قد بلغت عينة الدراسة 500 طالبا و طالبة في المرحلة الحادية عشرة في المدارس الحكومية و الخاصة في منتغومري و ألاباما ،حيث قامت الباحثة بتطبيق اختبار الذكاء الانفعالي على عينة الدراسة ،و بعد معرفة الدرجة التي حصل عليها كل فرد من أفراد العينة تمت مقارنة هذه النتائج بنتائج

التحصيل الدراسي للعينة، في منتصف السنة الدراسية، و أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا و ايجابية ،بين مستوى الذكاء العاطفي و الإنجاز الأكاديمي، أي انه كلما زاد مستوى الذكاء العاطفي للطالب ارتبط معه طرديا زيادة في انجازه الأكاديمي.   **(Abisamra,2000)**

5-دراسة سميث و هيباتيلا Smith and Hebatella 2000 : وقد هدفت هذه الدراسة إلى قياس تأثير الذكاء الانفعالي على النجاح الأكاديمي، لطلبة القسم أو الصف العاشر في اللغة الإنجليزية و العلوم الاجتماعية، و الرياضيات حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، كل مجموعة تتكون من 60 طالبا، ومن ثم تم قياس درجة استخدامهم للذكاء الانفعالي في اللغة الإنجليزية ،و العلوم الاجتماعية و الرياضيات، و ذلك من خلال قيام كل طالب بالإجابة على نموذج اختبار الذكاء العاطفي ،المستخدم في الدراسة و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي، بين الطلبة الناجحين و الطلبة غير الناجحين في هذه المواد، لصالح الطلبة الناجحين ما أكد للباحث، أن الذكاء العاطفي يؤثر تاثيرا قويا على نجاح الطلبة، حيث انه كلما ارتفع مستوى الذكاء العاطفي لدى الطالب زاد احتمال نجاحه و تفوقه. **(Smith,Hebatella, 2000)**

I-3 الدراسات المتعلقة بالتدريب الإرشادي الإنماني للذكاء العاطفي.

I-3-1الدراسات العربية:

1- دراسة محمد عبد السميع رزق2002 بالسعودية المعنونة بـ مدى فاعلية برنامج التنوير الإنفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف جامعة أم القرى : وقد سعت هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف:

-التخطيط لبرنامج التنوير الانفعالي، و تنفيذه لتنمية الذكاء الانفعالي لدى طلاب وطالبات الجامعة.

-الكشف عما إذا كانت هناك فروق بين الطلبة والطالبات، في إمكانية تنمية الذكاء الانفعالي لديهم، ومدى استمرارية وجود هذه الفروق بعد تطبيق البرنامج بأربعة أسابيع.

-فحص مدى فاعلية البرنامج المقترح في زيادة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة.

-فحص مدى استمرارية أثر برنامج التنوير الانفعالي، في ترقية وتطوير الذكاء الانفعالي بعد نهاية تطبيقه.

أما بالنسبة لأدوات هذه الدراسة فقد قام الباحث بتصميم مقياس للذكاء الانفعالي كما قام بالتخطيط للبرنامج التنموي، بهدف زيادة مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة والذي تكون من عدة محاور هي:

1-المحور الديني: التدريب على الوعي الذاتي وإدارة الذات، وقد هدف هذا المحور إلى توضيح موقع المشاعر والانفعالات في العقيدة الإسلامية ،وان المشاعر والانفعالات من أهم الدعائم التي قامت عليها التعاملات بين المسلمين، وذلك من خلال مناقشة بعض الآيات القرآنية، التي تحث المسلم على التعرف على انفعالاته، وضبطها والتعامل من خلالها، وكيف عالجت الآيات القرآنية انفعالات الرسول عليه الصلاة والسلام والمسلمين من بعده.

2-المحور الثاني: التدريب على معرفة وفهم الانفعالات ،ويهدف هذا المحور إلى أن يتعرف كل طالب على انفعالاته ويحددها ،من خلال أنشطة تمكن كل طالب أن يطبقها بمفرده.

3-**المحور الثالث:** التدريب على إدارة الانفعالات والوعي الاجتماعي، واشتمل هذا المحور على أنشطة وتمرينات يمارسها الطلبة في أوقات فراغهم، مع زملائهم او ذويهم ممن يفضلون التعامل معهم، ويثقون في آرائهم كطرح أسئلة عليهم، لمعرفة طبيعة مشاعرهم لمحاولة فهم مشاعر الآخرين الحاضرة المستقبلية.

4-**المحور الرابع:** دراسة ومناقشة عادات وخصائص مرتفعي ومنخفضي الذكاء، العاطفي، بهدف التعرف على أهم الخصائص السلوكية لمنخفضي الذكاء العاطفي، و تحفيز المجموعة الإرشادية على التحلي بخصائص مرتفعي الذكاء العاطفي، و التخلي عن خصائص منخفضي الذكاء العاطفي، وتعريفهم بأن الذكاء العاطفي ليس دهاءا أو خداعا للآخرين، او تملقا للوصول إلى الأهداف الشخصية، بل هو الأمانة في استخدام المشاعر، والانفعالات الشخصية والفهم الجيد لها ،والتعامل مع انفعالات الآخرين بموضوعية وصدق.

5-**المحور الخامس:** مناقشة عامة حول كيفية تدريب المشاعر والانفعالات، وإدارة العلاقات، وهدفت هذه المناقشة إلى التعرف على المشاعر والانفعالات وتحديدها، و التدريب على الاحترام، التدريب على كيفية مساعدة الآخرين، التدريب للتغلب على المشاعر السلبية التدريب على إدارة العلاقات.

وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة ،على المنهج التجريبي حيث طبق برنامجه هذا على مجموعتين تجريبيتين إحداهما ،من الطلاب ن=34 و الأخرى من الطالبات ن=35، ومقارنة نتائجها في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي، بنتائج مجموعتين ضابطتين إحداهما من الطلاب ن 38 والأخرى من الطالبات ن=45 ،وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لدى عينة الطلبة، وكذا لدى عينة الطالبات بالنسبة لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية.
2. وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات، قبل تطبيق البرنامج في مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية ،لصالح الطالبات.
3. وجود الفروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التطبيق القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية، لدى عينة الطلاب وكذا عينة الطالبات في مقياس الذكاء العاطفي، وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

4. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ،والمجموعة الضابطة لدى عينة الطلاب ،وكذا عينة الطالبات في مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية لصالح المجموعات التجريبية.

5. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التطبيق البعدي و المتابعة للمجموعات التجريبية في مقياس الذكاء العاطفي، و أبعاده الفرعية ،مما يدلل على استمرارية تأثير البرنامج الإنمائي على أفراد العينة. (رزق،2003).

2-دراسة معاوية محمود أبو غزال 2004 المعنونة بـ *أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء العاطفي لدى أطفال* sos *بالأردن*:

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر البرنامج، وأيضا إلى الكشف عما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف المجموعة وجنس الأطفال، والتفاعل بينهما وتكونت عينة الدراسة من 54 طفلا وطفلة من قرى **SOS** في أريد، و تراوحت أعمارهم بين (8-11) سنة وزعوا وفق متغيري الجنس والعمر عشوائيا على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث ببناء برنامجا تدريبيا لتنمية الذكاء العاطفي، حكمه أساتذة متخصصون، وتالف البرنامج من 26 جلسة تدريبية، مدة كل منها (45) دقيقة غطت أبعاد الذكاء العاطفي المستهدفة ،في هذه الدراسة وهي: إدراك الإنفعالات وتقويمها، والتعبير عنها واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير ،وتحليل الانفعالات والتنظيم التاملي للإنفعالات وأستمر تطبيق البرنامج 93 يوما.

أما بالنسبة للأدوات المستعملة في هذه الدراسة فقد استخدم الباحث، إختبار **سوليفان** للذكاء العاطفي للأطفال بعد تعديله ليناسب البيئة الأردنية ،وجرى التحقق من صدق الاداة بطرق عديدة منها: صدق المحكمين، صدق البناء، وتحقق الباحث أيضا من ثبات الأداة باستخدام معادلة الفاكرونباخ لحساب الاتساق الداخلي إذ بلغ معامل الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية: 0.87 لاختبار الوجوه و (0.69) لاختبار القصص و(0.83)لاختبار الفهم.

وقد كشف اختبار التباين المصاحب عن وجود أثر ذي دلالة للبرنامج التدريبي، في آداء الأطفال في اختبار الذكاء العاطفي، الكلي يعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما وكشف تحليل التباين المصاحب المتعدد عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في الأبعاد الثلاثة للذكاء العاطفي

،(الإدراك، والفهم، وإدارة الانفعالات)، يعزى إلى متغير المجموعة في حين لم يظهر أثر حال إحصائيا لمتغير الجنس أو التفاعل بين المجموعة والجنس. (أبو غزال ، 2004).

3-دراسة رندا رزق الله . 2006 بسوريا المعنونة ب *برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس دراسة تجريبية*: وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيسي يتمثل في تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي، والتأكد فاعليته لدى عينة الدراسة، كما هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية وهي :

- التعرف على مستوى مهارة الذكاء العاطفي لدى العينة المستهدفة بالدراسة.
- إعداد برنامج لتنمية مهارات الذكاء العاطفي بما يتناسب والمرحلة العمرية للعينة.
- تدريب أفراد العينة على إجراءات وأنشطة البرنامج لتنمية الذكاء العاطفي التي تم تصميمها.
- التحقق من فاعلية برنامج تنمية مهارات الذكاء العاطفي.
- التحقق من فاعلية برنامج تنمية مهارات الذكاء العاطفي في التطبيق البعدي المؤجل للمقياس (بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بمدة زمني بلغت 36 يوما).
- والتوصل إلى عدد من المقترحات في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث.

أما بالنسبة للعينة فقد تم تقسيمها إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة وعدد أفرادها 40، 21 ذكور، وعدد الإناث 19، مجموعة تجريبية وعددا أفرادها 61، 31 ذكور، وعدد الإناث 30 .

وتم تطبيق مقياس الذكاء العاطفي من إعداد الباحثة ،وأيضا تم تطبيق البرنامج الإرشادي الذي يهدف إلى تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى التلاميذ.

وقد تم التوصل غلى مجموعة عن النتائج وهي:

1. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ الذين تدربوا على برنامج تنمية مهارات الذكاء العاطفي، من أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات التلاميذ الذين لم يتدربوا عليه من أفراد المجموعة الضابطة ،في مهارات الذكاء العاطفي، والفروق لصالح نتائج المجموعة التجريبية.
2. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، قبل التدريب على البرنامج المعد و بعده في مهارات الذكاء العاطفي ، والفروق لصالح نتائج المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

3. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث، على مقياس الذكاء العاطفي في (مهارات فهم الانفعالات الشخصية ومهارة فهم العلاقات البينشخصية، وفي الذكاء العاطفي ككل والانطباع الايجابي) بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على المقياس المستخدم في مهارة إدارة الضغوط النفسية، التكيفية والمزاح العام، وهي لصالح الذكور.

4. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية و متوسط درجات الإناث في المجموعة الضابطة، في مهارات الذكاء العاطفي ،و ذلك لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

5. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية، فور الانتهاء من تنفيذ التجربة في التطبيق البعدي الفوري، ونتائج نفس المجموعة بعد 36 يوما من انتهاء التجربة في التطبيق البعدي المؤجل.

كما جاءت نتائج تقويم المتدربين من أفراد المجموعة التجريبية متوافقا ومؤيدا للنتائج الإحصائية السابقة.(رزق الله ،**2006**)

4-دراسة بديع موسى حسن عوض 2008 بالأردن والمعنوية بـ: ***فاعلية برنامج تعليمي قائم على الذكاء العاطفي في تنمية مهارات الاتصال والتحصيل اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية الأردن.*** وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على الذكاء العاطفي، في تنمية مهارات الاتصال والتحصيل اللغوي والتذوق الأدبي، لدى طلبة الصف الأول الثانوي وكانت أسئلة الدراسة:

- ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي؟
- ما أثر البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي في تنمية مهارات الاتصال (الاستمتاع والمحادثة، والقراءة والكتابة)؟.
- ما أثر البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي في تنمية التحصيل اللغوي؟
- ما أثر البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي في تنمية التذوق الادبي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال والتحصيل اللغوي والتذوق الأدبي، تعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس.

وتكونت عينة البحث من 154 طالبا وطالبة؛ قسمت إلى مجموعتين مثلت الأولى المجموعة التجريبية، وعدد أفرادها 77 طالبا و طالبة ،والثانية أيضا بـ 77 طالبا وطالبة وقام الباحث ببناء البرنامج التعليمي باعتماد الوحدات الدراسية ،نفسها المقررة في كتاب مهارات الاتصال للصف الأول الثانوي،، وراعى الباحث في بناء هذا البرنامج مسوغات البناء وأهدافه ومكوناته ومحتواه ودور الطالب ودور المعلم فضلا ،عن التحقق من صدق البرنامج.

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية، التي عرضت حسب الفرضيات وهي:

– أن البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي ،كان له أثر في زيادة التحصيل اللغوي لدى طلبة المجموعة التجريبية.

– أن البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي ،كان له أثر في رفع مستوى مهارات الاتصال لدى طلبة المجموعة التجريبية.

– أن البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي، كان له اثر في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة المجموعة التجريبية

– ان البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي، لم يكن له أثر في تنمية مهارات الاتصال والتحصيل اللغوي يعزى للتفاعل بين البرنامج والجنس ،في حين كان له أثر في تنمية مهارات التذوق الأدبي يعزى للتفاعل بين البرامج والجنس لصالح الإناث.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة بناء برامج أخرى، قائمة على الذكاء العاطفي في مواد دراسية أخرى ،واختبار فاعليتها وأوصى أيضا بتدريب المعلمين على البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي. (عوض ، **2008**).

5 – دراسة موسى احمد الشقيفي 2008 بالسعودية والمعنونة بـ *أثر برنامج تدريبي للتفكير التصوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات الذكاء العاطفي لدى عينة من طلبة الصف السادس في محافظة جدة:*

وقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر هذا البرنامج وسعت إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما أثر برنامج التفكير التصوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الصف السادس؟
2. ما اثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى طلبة الصف السادس؟
3. هل يختلف أثر البرنامج التدريبي في التفكير التصوري لدى الطلبة تبعا لمتغيري التفكير الإبداعي ومتغير الذكاء العاطفي؟

وقد تم استخدام ثلاث أدوات لغرض تحقيق أهداف الدراسة ،وهي البرنامج التدريبي للتفكير التصوري ومقياس التفكير الإبداعي، ومقياس الذكاء العاطفي بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.

كما تم بناء برنامج تدريبي للتفكير التصوري، حيث تضمن البرنامج مجموعة الأنشطة والإجراءات، ومجموعة من التدريبات الصفية التي تتضمن مواقف وقصص وصور ورسومات وتسجيلات صوتية، ومجموعة من التطبيقات التي تم إعدادها بطريقة مترابطة ،ومتسلسلة تتعلق بالاستراتيجيات الخاصة بتنمية قدرة التفكير الإبداعي، وبشكل عام فقد تكون البرنامج من 45 جلسة ،تراوحت مدة كل جلسة (45 دقيقة) وسعى هذا البرنامج الى العمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، و مهارات الذكاء العاطفي لعينة الدراسة، المتمثلة في طلبة الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة، كما تضمن البرنامج العديد من النشاطات والعلميات الذهنية المتمثلة في التفكير التصوري ،والتنظيم وإيجاد الحلول والبدائل وتوليد الأفكار ،وترتيب العلميات الذهنية والمعالجات الذهنية الواسعة والعميقة ،مستندا في ذلك على النظرية المعرفية بشكل عام و نظرية الحل الإبداعي للمشكلات، و نظرية التصور لبافيو و النظرية المعرفية التفاعلية العاطفية، لويليمز كإطار مرجعي نظري لهذا البرنامج، أما بالنسبة لعينة البحث فتكونت من 140 طالب من طلبة الصف السادس الابتدائي، بالمدرسة السادسة بجدة، موزعين على النحو التالي : 70 طالب في المجموعة التجريبية ،و 70 طالب في المجموعة الضابطة.

وقد تم استخدام التباين المتعدد (ancova)، لمعرفة أثر نتائج البرنامج التدريبي وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي النتائج التالية:

- كان لهذا البرنامج أثر دال إحصائيا ،فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الذين تعرضوا للبرنامج.
- كذلك أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا، فيما يتعلق بتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى طلبة الصف السادس الذين تعرضوا للبرنامج.

فيما يتعلق بالذكاء العاطفي، فقد جاءت نتائج المعالجات الإحصائية المتعلقة بهذه الأبعاد على النحو التالي:

- كان لهذا البرنامج أثر دال إحصائيا، فيما يتعلق بتنمية مهارات الذكاء العاطفي فيما يتعلق ببعد الكفاءة الشخصية ،لدى الطلبة الذين تعرضت للبرنامج.
- كان لهذا البرنامج أثر دال إحصائيا، فيما يتعلق بتنمية مهارات الذكاء العاطفي، فيما يتعلق ببعد الكفاءة الاجتماعية ،لدى الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج
- كان للبرنامج اثر دال إحصائيا، فيما يتعلق بتنمية مهارات الذكاء العاطفي الخاص ببعد إدارة الضغوط، لدى الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج.
- كان لهذا البرنامج أثر دال إحصائيا، فيما يتعلق بتنمية مهارات الذكاء العاطفي، فيما يتعلق ببعد المزاج العام والانطباع الايجابي، للطلبة الذين تعرضوا للبرنامج.
- كما أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التدريبي ،للتفكير التصوري لدى الطلبة تبعا لمتغير التفكير الإبداعي، أعلى من متغير الذكاء العاطفي.

وانتهت هذه الدراسة إلى جملة من التوصيات منها: إجراء المزيد من البرامج التدريبية في مجال التفكير التصويري، لتنمية مهارات التفكير الإبداعي ،وأيضا تنمية مهارات الذكاء العاطفي **(الشقيفي، 2008)**

I-3-2 الدراسات الأجنبية:

1-دراسة ماكارتي ،اتكنسون و توماسيون Maccarty,Atkinson & Tomasion. 1999 والمعنونة بـ: ***أثر برنامج تدريبي على مهارات إدارة الذات الانفعالية على الأداء النفسي الاجتماعي والشفاء التلقائي من الضغوط النفسية لدى الطلبة*** : تكونت عينة الدراسة من 32 طالب من طلبة الصف السابع، تراوحت أعمارهم 12-13 سنة (18 ذكر، 14 إناث)، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة قد أظهروا تحسنا مهما ،في مجالات إدارة الغضب والتوتر والسلوك الخطر، وإدارة العمل والعلاقات مع الأسرة والأقران والمعلمين ، و أمكن الاحتفاظ بهذا التحسن لفترة تزيد على ستة أشهر.

وانتهت هذه الدراسة باقتراح: أن تعلم مهارات الكفاية الانفعالية، في الطفولة ينمي أنماطا فسيولوجية صحية، تفيد في تعلم الأطفال وصحتهم على المدى البعيد ،كما أكدت على ضرورة إدخال برامج مصممة، لتعليم مهارات إدارة الذات انفعاليا إلى مدارس الأطفال.

(Mc Carty, atrkinson & Tomasion, 1999)

2-دراسة يانغ وانغ yung . wang 2001 والمعنونة بـ: ***أثر برنامج للإدارة الانفعالية في الاستقرار الانفعالي والعلاقات البينشخصية لدى طلبة المدارس المهنية العليا التايوانية:*** وقد تكونت عينة الدراسة من 100 طالب وطالبة موزعين بالتساوي، على المجموعتين التجريبية والضابطة حيث استمر البرنامج 15 ساعة بمعدل ساعة أسبوعيا، و بعد تطبيق أدوات الدراسة ممثلة في؛ استبيان الاستقرار الانفعالي واستبيان العلاقات بين الشخصية المطورين من قبل الباحثين ،أشارت نتائج الدراسة على أن الأفراد الذين خضعوا للبرنامج التدريبي، أظهروا مستويات مرتفعة من الاستقرار الانفعالي ،مقارنة بالأفراد الذين لم يخضعوا له، ولم يوجد أثر للبرنامج التدريبي في العلاقات بين الشخصية ككل، إلا أن الأفراد ذوي المهارات المهنية المرتفعة ، الذين خضعوا للبرنامج اظهروا مستويات مرتفعة من التفاعل مع الآخرين مقارنة بغيرهم، من الذين لم يخضعوا للبرنامج، تشير هذه النتائج إلى أن برنامج الإدراة الانفعالية مفيد لهؤلاء الطلاب، في استقرار انفعالاتهم ومساعدتهم على تعزيز علاقاتهم بين الشخصية'.**(حامد،37،2004-38)**.

3-دراسة كولب وويدي kolb& weedy المعنونة بـ ***اثر برنامج تدريبي في الذكاء العاطفي على رفع مستوى المهارات الاجتماعية*** : وقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر هذا البرنامج عند 65 طفلا، تراوحت أعمارهم بين (3-5) سنوات حيث تضمن البرنامج التدريبي ، نشاطات في التعلم التعاوني والتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي، ودروس في الذكاء المتعدد وبرامج للوقاية من العدوان ،وقد تم اعتماد الملاحظات العرضية **anedotal** والتسجيلات القصصية، وقوائم الملاحظة **obsevation checklists** لتقدير المشكلات، المتعلقة بالسلوك الاجتماعي لدى (39) طفلا من هؤلاء الأطفال ،حيث أظهر الأطفال ضعفا في مهارات الذكاء الانفعالي، الذي بدوره منع تطور الكفاية الاجتماعية لديهم، فقد اظهر الأطفال عدم القدرة على حل الخلافات، وضعف العلاقات الاجتماعية وعدم القدرة على استخدام اللغة التعبيرية في المواقف الانفعالية، ونقصا في التعاون وهذا قبل تطبيق البرنامج التدريب

وقام الباحثان بتصميم برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الوجداني، لتنمية المهارات الاجتماعية و تم تطبيقه على هؤلاء الأطفال .

وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى إن تطبيق البرنامج التدريبي ؛ أدى إلى زيادة ملحوظة في الذكاء الانفعالي والسلوك الاجتماعي، لدى الأطفال المستهدفين من الدراسة ،فاظهروا تحسنا في حل الخلافات وقدرة على التعبير في المواقف العاطفية ،وأصبحوا أكثر إقبالا على التعاون وإقامة العلاقات الاجتماعية مع زملائهم (**حامد،2004**).

4- دراسة سميث Smith 2001 بالو.م.أ والمعنونة بـ: ***برنامج تدريبي لتنمية الكفاءات العاطفية:*** وسعى البرنامج إلى تنمية فهم أفراد العينة للدور الذي تلعبه العواطف والانفعالات في مكان العمل، وتطوير إدراكهم بردود الفعل العاطفية وتحسن أساليب التواصل لدى أفراد العينة، التي بلغت 33 مديرا من مدراء عدد من الشركات. وقد استخدم الباحث مقياس الكفاءة العاطفية .و جداول المبيعات خلال خمسة عشرة شهرا منذ الانتهاء من التجربة ،ودام تنفيذ البرنامج حوالي ثلاثة أشهر، وقد تم تدريب أفراد العتبة على الوعي الذاتي كبعد من أبعاد الذكاء العاطفي، باستخدام أسلوب المحاضرات والمناقشات ،كما تم تدريبهم على أنماط الاستجابات العاطفية ،ثم التدريب على إدراة العلاقات مع الآخرين، من خلال مكاشفة الذات وحسن الاستماع،و تم التدرب على احترام الحدود الشخصية وحدود الآخرين ثم في المرحلة الأخيرة، تنمية الوعي بالذات وفهمها والتحكم في الضغوط المتنوعة، وأوضحت نتائج الدراسة انه توجد فروق دالة إحصائيا في أداء العينة على مقياس الكفاءة العاطفية ،في القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي، وزادت نسبة المبيعات الشركة نسبة 18.1 % على مدى خمسة عشرة شهرا. (**Smith**)

5 -دراسة ويستر – وريد webster x Reid 2003 بواشنطن الو.م.أ المعنونة ب *تدريب التعامل مع المشكلات السلوكية و تقوية الكفاءة الاجتماعية و العاطفية لدى الأطفال*: وهدف هذا البحث إلى التعامل مع المشكلات السلوكية ،وتقوية الكفاية الاجتماعية والعاطفية، لدى عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين (4-8) سنوات، وانحدر هؤلاء الأطفال من عائلات طلبت المعالجة من عيادة الآباء في جامعة واشنطن، ووزعت عينة الدراسة عشوائيا إلى أربع مجموعات الأولى، يتلقى فيها الأطفال فقط التدريب على الكفاية الاجتماعية والعاطفية، و الثانية يتلقى فيها الآباء فقط التدريب على الكفاية الاجتماعية و العاطفية، والثالثة يتلقى

فيها الآباء والأطفال معا التدريب على الكفاية الاجتماعية والعاطفية، أما المجموعة الرابعة فلم تخضع لذي تدريب على الكفاية الاجتماعية والعاطفية.

واستخدم الباحث برنامجا يركز على التدريب على مهارات محو الأمية العاطفية **emotional literacy**، التي تتضمن تعليم الأطفال ضبط الانفعال والتعرف إلى الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والتعرف إلى الانفعالات البسيطة، مثل الحزن الغضب و السعادة و الخوف الأكثر تعقيدا مثل الإحباط والوحدة وتعليمهم ،أيضا إستراتيجية تغيير الانفعالات السلبية مثل الغضب، الحزن، الإحاطة إلى انفعالات الايجابي، ويتضمن البرنامج أيضا تدريب الأطفال على التعاطف أو اعتبار وجهات نظر الآخرين perspective taking ،والصداقة ومهارات الاتصال وإدراة الغضب وحل المشكلات.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن المجموعة التي خضع فيها الآباء والأطفال للتدريب، كانت أكثر فعالية مقارنة بالمجموعة التي تدرب فيها الآباء فقط ،وكانت المجموعات التجريبية الثلاث اكثر فعالية من المجموعة الضابطة، كما توصلت هذه الدراسة إلى أن الأطفال الذين خضعوا للبرنامج كانوا اكثر إيجابية في تفاعلاتهم الاجتماعية مع رفاقهم، مقارنة بالمجموعة التي خضع فيها الآباء فقط للتدريب ،ومقارنة بالمجموعة الضابطة، كما بينت النتيجة أن الآباء الذين خضعوا للتدريب، اظهروا سلوكات والديه أكثر إيجابية ،مثل العاطفة الإيجابية والإطراء وواجه هؤلاء الآباء مشكلات سلوكية أقل، كما أظهرت النتائج أن أطفال المجموعات التجريبية، الثلاث أظهروا مشكلات سلوكية أقل وسلوكيات أكثر إيجابية مقارنة بالمجموعة الضابطة.**(Webster. Reid, 2003)**

6-دراسة تينا بلاهوتنيك وآخرون palahoutnik tina 2004 بسلوفينيا

و المعنونة بـ: *مخيم مهارات الذكاء العاطفي:* وتمثلت أهداف البرنامج في تنمية مهارات الذكاء العاطفي، من خلال فهم الانفعالات الذاتية والتعبير عنها والتعرف على مهارات في أساليب الحياة، والتدرب عليها والتكيف مع العمل المدرسي، وتحفيز التفكير الإبداعي وبلغت عينة هذه الدراسة من مجموعة من الأفراد، تراوحت أعمارهم بين (15-25)، ممن رغبوا في الانضمام إلى مخيم البرنامج، أما بالنسبة للأدوات فقد تم استخدام مقياس الذكاء العاطفي **لماير و سالوفي** ودام البرنامج أسبوع واحد ،وقد تم تطبيقه في ثلاث مراحل:

الأولى: أنا وعلاقتي بالآخرين.

الثانية: أنا وعلاقتي بنفسي

الثالثة: أنا والفنون (الرسم، الألوان، الرقص، الكوميديا)

وقد استخدمت الباحثة محاضرات للتعرف على الذكاء العاطفي، زيارة متاحف للتعلم من خلال المهن، المناقشة والحوار.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الأفراد الذين خضعوا للبرنامج؛ كانوا أكثر فهما لمشاعرهم السلبية والايجابية، وتحسنت قدرتهم التعبيرية باستخدام الفنون التعبيرية، كما أصبحت علاقاتهم الاجتماعية بعد البرنامج أكثر مرونة وإيجابية. **(Tina)**

I -4-الدراسات السابقة التي تناولت التدريب الإرشادي الإنمائي للدافعية للإنجاز:

I-4-1-الدراسات العربية:

1-دراسة أشراف عبد الهادي أبو دية2003، المعنونة بـ: *فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية الدافعية الانجاز والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية:* هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتمنية دافع الانجاز والذكاء الانفعالي، ومعرفة فاعلية هذا البرنامج لطلاب الصف الثاني أساسي في مدارس الزرقاء الحكومية، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث برنامج إرشاد جمعي، قائم على النظرية المعرفية كما صمم اختبار الذكاء الانفعالي لاختيار عينة الدراسة، وبلغت العينة 28 طالبا ثم اختيارهم بطريقة عشوائية، من طلاب الصف الثامن تقع درجاتهم في النصف الأدني على الاختبارين ،ثم وزعوا عشوائيا على مجموعتين، الأولى تجريبية وتتكون من 14 طالبا والثانية ضابطة تتكون من 14 طالبا، وخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج إرشاد جمعي معرفي لتنمية الدافعية للانجاز والذكاء العاطفي، وتكون البرنامج من 8 جلسات ومدته 4 أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا، وبعد انتهاء البرنامج أعيد تطبيق اختبار الدافعية للإنجاز واختبار الذكاء الانفعالي ،على أفراد المجموعتين وبالنسبة للمعالجة الإحصائية، ثم استخدام تحليل التباين ANOVA لاختبار الفرضية الرئيسية ووجد أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية للمعالجة في تنمية الدافع للانجاز لطلاب الصف الثامن الأساسي على اختبار دافع الانجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية ،وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية دافع الانجاز، في حين لم يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على اختبار الذكاء العاطفي، سوى في المجال الثالث المتعلق بتحفيز الإنسان لذاته ، وأوصت الدراسة بتطبيق مثل هذه البرامج على الطالبات وعلى مراحل دراسية مختلفة. **(أبو دية،2003)**

2-دراسة نافز أحمد بقيعي 2004: وقد هدفت هذه الدراسة إلى اختبار *اثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل و الدافعية للتعلم*: وتكونت عينة الدراسة من82 طالبا ،من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة الإعدادية الخامسة بإربد، و تم اختيار العينة عشوائيا لتكون المجموعة الضابطة 36 طالبا ،واستخدمت شعبة أخرى من الصف ذاته مجموعة تجريبية تكونت من 36 طالبا.

و قد تم تطبيق اختباري للتحصيل والدافعية للتعلم، قبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، الذي صمم لتعليم التفكير فوق المعرفي(التخطيط ،المراقبة ،التقويم)، ثم تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى التدريب على هذه المهارات، بواقع 18 جلسة تدريبية مدة كل منها 40 دقيقة و لمدة 3 أسابيع، و لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة للتدريب.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تكافؤ المجموعتين على الاختيار القبلي ،في التحصيل و الدافعية للتعلم بينما، كشف اختيار ت و تحليل التباين المصاحب على الاختبار البعدي عن وجود اثر للبرنامج التدريبي في التحصيل والدافعية التعلم، لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

و في ضوء هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد أوصى الباحث بتعليم الطلبة المهارات فوق المعرفية ضمن نطاق الدروس العادية، و إجراء دراسات متشابهة للتعرف على اثر المهارات فوق المعرفية على تحصيل الطلبة في مباحث أخرى . **(بقيعي،2004)**

3-دراسة هيثم يوسف راشد أبو زيد 2005 المعنونة بـ : *أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:* وقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الدافعية للانجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال **ذوي** صعوبات التعلم، وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في دافعية الانجاز الدراسي عند أطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى للبرنامج التدريبي؟.

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في دافعية الانجاز الدراسي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تعزى لاختلاف الجنس؟.

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في دافعية الانجاز الدراسي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس؟.

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التجريبية والضابطة، في مفهوم الذات الأكاديمي، عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لاختلاف الجنس؟.

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في مفهوم الذات الأكاديمي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم ،تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس؟.

وقد تكونت عينة الدراسة من 79 طالبا وطالبة، من الصفوف الثالث والرابع الأساسي ثم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين:

الأولى: المجموعة التجريبية وعد أفرادها (43) طالبا وطالبة .

الثانية: المجموعة الضابطة وعدد أفرادها 36 طالبا وطالبة.

ولتطبيق هذه الدراسة استخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي:

1- مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، وتوافر له دلالات صدق وثبات تبرر استخدامه، أعده الباحث لإفراد عينة الدراسة لتحديد مستوى دافعية الانجاز، لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل تطبيق البرنامج وبعده.

2- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وتوفر له دلالات صدق وثبات يبرر استخدامه ،اعدها الباحث لأفراد عينة الدراسة، لتحديد مفهوم الذات الأكاديمي لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

3- وقد تم تصميم البرنامج التدريب من قبل الباحث فحدت أبعاده وأهدافه ،تم أعدت التمارين المناسبة لكل بعد وفق الأهداف، وعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين وعدل بناءا على ملاحظاتهم و،آرائهم وتم تطبيقه على الطلبة في المجموعة التجريبية لمدة 8 أسابيع بواقع أربعين جلسة تدريبية ،وخمسين تمرينا وتم استخدام تحليل التباين المشترك ancova ومقارنة المتوسطات ،للإجابة عن أسئلة الدراسة وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1- توجد فروق دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، في تنمية الدافعية للإنجاز لدى ذوي صعوبات التعلم، في غرف المصادر تعزى للبرنامج التدريبي.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ،في تنمية الدافعية للانجاز لدى ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر تعزى لأثر الجنس في بعد المثابرة والاستمرار في العمل ،وكان الفرق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

3- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية الدافعية للانجاز، لدى ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس.

4- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، لدى ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر وتعزى إلى البرنامج التدريبي.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة ولمجموعة التجريبية، في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، لدى ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر ،وتعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة ولمجموعة التجريبية في مفهوم الذات الأكاديمي، لدى ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية عند الإناث.

وفي النهاية أوصت الدراسة بضرورة استخدام البرنامج التدريبي من قبل المرشدين التربويين ومعلمي التربية الخاصة ،وتعميمه على المدارس التي يتوفر فيها غرف مصادر وتعنى بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أوصت بضرورة إجراء بحوث تربوية تقوم على إعداد برامج تدريبية، تشمل جوانب النمو المختلفة لدى ذوي صعوبات التعلم، سواء أكانت انفعالية أم إجتماعية أم معرفية، كما أوصت الدراسة بضرورة إنتاج برنامج تدريبية ،لأولياء الأمور لتنمية الجوانب الانفعالية لدى أطفالهم . **(أبو زيد،2005)**.

4-دراسة مصطفى عبد الرحمن حسين صبري 2005: المعنونة بـ: *فاعلية برنامج تعليمي: تعليمي في تعليم التفاعل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الانجاز لدى الطلبة الصف السادس الأردن:* ولتحقيق أهداف الدراسة، ثم اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف السادس في كلا المنطقتين ،حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (160) طالب وطالبة وتم تقسيمهم عشوائيا إلى ،مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، ثم تم تقسيم كل من المجموعتين التجريبية والضابطة عشوائيا إلى مجموعتين، ضمن محددات الواقع الجغرافي للمنطقتين، بحيث تشكل إحدى المجموعتين التجريبيتين المجموعة الأولى وهي التي طبقت عليها المقاييس المستخدمة في

الدراسة قبل تطبيق البرنامج التعليمي –التعلمي، بينما لم تطبق المقياس المستخدمة بالدراسة على المجموعة التجريبية الثانية، قبل تطبيق البرنامج كما قسمت المجموعة الضابطة عشوائيا إلى مجموعتين طبقة أعلى إحداهما المقاييس المستخدمة في الدراسة، قبل البدء في تطبيق برنامج الدراسة ،ودعيت المجموعة الضابطة الأولى، بينما لم تطبق المقياس على المجموعة الثانية ،قبل تطبيق برنامج الدراسة ودعت المجموعة الضابطة الثانية ،وذلك وفقا للتصميم المستخدم في الدراسة.

واستند البرنامج التعليمي –التعليمي إلى أفكار ومبادئ حركة علم النفس الايجابي، التي ظهرت في العقد الأخير من القرن العشرين، وتمثلت الاستراتيجيات التي اعتمد عليها الباحث في برنامجه في: إستراتيجية النقاش وطرح الأسئلة، إستراتيجية التعبير عن الأفكار إستراتيجية التعبير عن المشاعر، إستراتيجية مناقشة الذات ويتفرع عنها البحث إستراتيجية التفريغ الذاتي، أما بالنسبة للأدوات المستخدمة، بالدراسة فقد استخدم الباحث اختبار الدافعية المعرفية ،من إعداد الباحث واختبار دافعية الانجاز المعرب ، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ،بين متوسط أداء الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي –التعليمي، ومتوسط أداء الطلبة الذين لم يتعرضوا له ،على كل من المقاييس المستخدمة في الدراسة.

كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث من طلبة الصف السادس على اختيار دافعية الانجاز ،بينما ظهرت بين الذكور والإناث على اختبار الدافعية المعرفية لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والمجموعة ،على اختبار الدافعية للانجاز ووجود أثر لهذا التفاعل على اختبار الدافعيةالمعرفية(صبري،2005).

5 – دراسة مهند فهد مصطفى سعادة 2007 بالأردن المعنونة بـ: *أثر تنمية الدافعية الداخلية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الامتحان طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي*: هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية المهارات ،التي تزيد من الدافعية الداخلية وترفع مستوى التحصيل الدراسي، وتنقص من قلق الامتحان ووضعت فرضيات ،تتعلق بأثر البرنامج في تنمية الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، و خفض قلق الامتحان وتكونت عينة الدراسة من 40 طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي، في مدرسة طه حسين و استخدم الباحث **مقياس أبوصفيه 2002**، لقياس الدافعية الداخلية، ومقياس قلق الامتحان **للزيود 2002** و قام الباحث بأعداد

برنامج لتنمية الدافعية الداخلية، استنادا إلى النظرية المعرفية، وتكون البرنامج من 13 جلسة؛ بمعدل جلستين أسبوعيا دامت كل جلسة ساعة واحدة ، وطبق الباحث البرنامج على المجموعة التجريبية فقط، في حين طبق اختبار الدافعية الداخلية و قلق الامتحان على المجموعتين، قبل و بعد تطبيق البرنامج، و بعد المعالجة الإحصائية ،توصل الباحث الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية و الضابطة ،على كل من مقياس الدافعية الداخلية و التحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاختبار البعدي ،بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة ،على مقياس قلق الامتحان ،و تشير هذه النتائج إلى ان البرنامج كان فعالا في تنمية الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي ،و لم يؤد الى خفض قلق الامتحان .(**سعادة ،2007**).

6--دراسة يحي عبد الرحمن القبالي2009 بالسعودية المعنونة بـ: *فاعلية برامج أثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة المتفوقين* . وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج أثرائي قائم على الألعاب الذكية، في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ،وتكون مجتمع الدراسة من 32 طالبا من الصف المتوسط بمدارس المملكة ،موزعين إلى مجموعتين الأولى تجريبية وتكونت من 16 طالب، أما بالنسبة لأدوات الدراسة مقياس مهارات حل المشكلات و مقياس الدافعية للانجاز، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج أثرائي مستند إلى النظرية المعرفية ،مكون من 20 جلسة تدريبية طبق على أفراد العينة التجريبية ،خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2009/2008 ،كما تم استخدام تحليل التباين المشترك، وتحليل التباين المشترك المتعدد لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات والتفاعل بينها.

وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ،بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ،على مقياس مهارات حل المشكلات تعزى إلى البرنامج الإثرائي، ولصالح المجموعة التجريبية ،كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ،على مقياس الدافعية للانجاز تعزى إلى البرنامج الإثرائي، ولصالح المجموعة التجريبية وفي ضوء النتائج التي تمخضت عنها الدراسة أوصى

الباحث ،بضرورة الاهتمام بموضوع الألعاب الذكية ،ضمن برامج الموهوبين والمتفوقين، وإجراء دراسات إضافية تتناول متغيرات أخرى مثل: المراحل العمرية الأخرى والجنس (**القبالي، 2009**).

7-دراسة مسون نعيم مجاهد عودة 2009 بالأردن المعنونة بـ: *فاعلية برنامج تعليمي قائم على الفنون الأدبية والأنشطة الفنية في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية الدافعية للانجاز الرياضي*: لدى طالبات غرف المصادر ذوات الصعوبات في اكتساب المفاهيم الرياضية ،و تنمية الدافعية للانجاز الرياضي ،باستخدام برامج مقترح لذلك من أجل تحسين اكتساب المفاهيم الرياضية في مادة الرياضيات ودراسة اثر هاتين الإستراتيجتين على دافعية الإنجاز الرياضي، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طالبات غرف لمصادر في اكتساب المفاهيم الرياضية ،تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الأنشطة الفنية والفنون الأدبية؟.
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الدافعية للانجاز الرياضي، لدى طالبات غرف المصادر تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الأنشطة الفنية والفنون الأدبية؟.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم اختيار عينة الدراسة ،وهن طالبات غرف المصادر في مدرسة مخيم عمان الإعدادية الثانية، وكان عددهن (30) طالبة من الصف الرابع الأساسي واستخدم التعيين العشوائي ،في توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين: التجريبية وعدد أفرادها 15 طالبة التي خضعت للبرنامج التعليمي القائم على الفنون الأدبية، والأنشطة الفنية والمجموعة الضابطة ،وعدد أفرادها 15 طالبة التي لم تخضع للبرنامج التعليمي المقترح، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد تم استخدام ما يلي:

1- اختبار المفاهيم الرياضية لطالبات الصف الرابع، لتحديد مدى اكتساب الطالبات للمفاهيم الرياضية ،محل الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.
2- مقياس دافعية الانجاز الرياضي،، لتحديد دافعية الانجاز الرياضي لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.
3- البرنامج التعليمي القائم على الفنون الأدبية والأنشطة الفنية حيث حددت أبعاده وأهدافه، ثم حددت التمارين المناسبة لكل بعد وفق الأهداف، وعرض البرنامج على المحكمين وعدل

بناءا ملاحظاتهم وآرائهم وتم تطبيقه ،على طالبات المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الفنون الأدبية والأنشطة الفنية، وعلى طالبات المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية لمدة خمس أسابيع، وقد تم معالجة البيانات إحصائيا بواسطة تحليل التباين المشترك ancova ومقارنة المتوسطات للإجابة عن أسئلة الدراسة:

وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ،في كل من إكتساب المفاهيم الرياضية ،ودافعية الانجاز الرياضي لصالح المجموعة التجريبية ،والتي خضعت للبرنامج التعليمي حسب إستراتيجية الفنون الأدبية والأنشطة الفنية، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات: منها ضرورة توظيف البرامج التعليمية القائمة على الفنون الأدبية والأنشطة الفنية، في تعليم الرياضيات في بناء برامج تعليمية مخصصة ،لذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. **(عودة ، 2009).**

I-3-2 الدراسات الأجنبية:

1-دراسة كلاو Klow 1999 المعنونة ب: ***اثر استخدام الألعاب المحوسبة في تدريس مادتي الرياضيات والعلوم في تطوير دافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية*** **:** وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع- الثامن الأساسي بلغ عددهم 68 طالبا وطالبة ،وتم توزيعهم الى مجموعتين تجريبية تكونت من 34 طالبا وطالبة و مجموعة ضابطة مكونة من 34 طالبا وطالبة ،و أسهم عدد من الباحثين في التعليم ومصممي العاب الحاسوب و المعلمين والطلبة في برنامج الدراسة، وتم استخدام أداة مكونة من اختبار علوم ورياضيات ،كاختبار قبلي وبعدي وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ،لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الألعاب المحوسبة ،في تدريس مادتي الرياضيات و العلوم **(القبالي ، 2009).**

2- دراسة شنك وارتمر schunk& wartmer 1999 و المعنونة بـ : ***فاعلية برنامج تدريبي في استثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتيا:*** وتم الاعتماد في هذا على مهارة التقييم الذاتي self evaluation ،و الفاعلية الذاتية self efficacy و ضع الأهداف goal setting، في استثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتيا ،و بلغت العينة في الدراسة 44 طالبا جامعيا منهم 40 من الإناث، وكانت أغلبية أفراد الدراسة يتابعون دراستهم في تخصصات ذات علاقة بالتعليم،

ولتحقيق هدف الدراسة طبق على المسترشدين 6 جلسات تدريبية، حيث تم تدريبهم على كيفية وضع الأهداف و هي الأهداف المتعلقة ،بكيفية أداء المهمات التعليمية و تقويم الذات، في ضوء الأهداف (تقويم المتعلم لذاته ضمن معايير الأداء التي وضعها) ،و قد توصل الباحثان إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي، على مقياس التعلم الموجه ذاتيا والذي تقديمه لأفراد العينة بعد انتهاء جلسات التدريب. **(schunk& wartmer.1999)**

3-دراسة شابلي shaply 1999: و المعنونة بـ : اثر برنامج تدريب على المهارات الماوراء معرفية (التخطيط،ووضع الأهداف،التنظيم) في إثارة الدافعية للتعلم : وبلغت عينة هذه الدراسة 83 تلميذا من تلاميذ الصف العاشر، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، طبقت على المجموعة التجريبية سبع جلسات تدريبية على المهارات المذكورة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث أبدت توجها أعلى في الإقبال على المواقف التعليمية ،و مستوى دافعية للتعلم أعلى من المجموعة الضابطة التي لم تتلق التدريب . **(shaply.1999)**

4-دراسة زمرمان كسناتس zimmerman kisnats 1998 : وهدفت هذه الدراسة إلى اختبار اثر التدريب على وضع الأهداف، على إثارة الدافعية للتعلم وقد بلغت عينة الدراسة 20 طالبة، وتمثل التدريب بإثارة وعي الطالبات ،بطبيعة المادة التعليمية و إرشادهن إلى أهم الفقرات التي يمكن أن تكون موضع تساؤل، بمعنى توظيف المهارات الماوراء معرفية والانفعالية في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطالبات. و أسفرت النتائج عن الأثر الايجابي للبرنامج في إثارة الدافعية للتعلم ،و بدليل ارتفاع مستوى أداء الطالبات على الاختيار البعدي للدافعية، بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي (القياس البعدي) ،وكذلك اثر هذا البرنامج ايجابيا في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطالبات **(zimmerman kisnats.1999)**

I -5-الدراسات السابقة المتعلقة بالتدريب الإرشادي الإنمائي للتوافق النفسي.

I-5-1 الدراسات العربية:

1-دراسة أحمد عبد الكريم العمايرة 1991 بعنوان ***فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الابتدائية:*** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية، في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الابتدائية، و على وجه التحديد حاولت الدراسة الحالية فحص الفرضيتين التاليتين:

1 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني ،بين الأطفال الذين تلقوا برنامج التدريب في المهارات الاجتماعية(المجموعة التجريبية)و الأطفال الذين لم يتلقوا البرنامج (المجموعة الضابطة).

2 – يوجد تفاعل بين العمر و المجموعة فيما يتعلق بخفض السلوك العدواني.

و قد بلغت العينة 60 طالبا في المرحلة العمرية (8–16 سنة) جميعهم من الذكور و قسمت إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية و عددها 30 طالبا، و مجموعة ضابطة و عدد أفرادها 30 أيضا، ثم قسّمت المجموعة التجريبية إلى مجموعتين حسب مستوى العمر ، كل مجموعة تتألف من 15 طالب و خضعت كل منهما لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية . استخدم الباحث مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي المطور للبيئة الأردنية **من طرف جرار1983**. و قد تمّ تطبيق البرنامج على شكل جلسات إرشادية تدريبية، باستخدام أسلوبين متكاملين لتدريب الطلبة على المهارات الاجتماعية. أحدهما يقوم على تدريب الطلبة على المهارات ضمن الجلسة الإرشادية ،و الآخر من خلال تدريبات يقوم بها الطالب في البيت على شكل واجبات بيتية يتابعها المرشد.

و نفّذ البرنامج ضمن 13 جلسة على مدى 6 أسابيع تدرب الطالب من خلالها على 11 مهارة و هي : طلب الاستئذان، تحديد المشاعر و الانفعالات، الالتماس و طلب المساعدة ، ضبط الذات، الاسترخاء، تحديد المشاكل و حلها، مساعدة الآخرين، المفاوضة، البقاء بعيدا عن القتال، يجنب المتاعب مع الآخرين، تدعيم الذات، و كانت كل جلسة تتضمن العناصر التالية:

التغذية الراجعة، النمذجة ، الممارسة السلوكية ، التقدير.

و للمعالجة الإحصائية استخدم الباحث تحليل التغاير ANCOVA. و توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، و كان أثر البرنامج واضحا حيث كانت قيمة **ف** بدرجة حرية 45.1 لتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) 294.46، و هي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.0001$. و هذا يشير إلى فعالية البرنامج في خفض السلوك العدواني.

و اتفقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي تناولها الباحث في دراسته.كما أظهرت النتائج بأنه لا يوجد تفاعل بين العمر و المجموعة فيما يتعلق بالسلوك العدواني، حيث كانت **ف** بدرجة حرية 45.1 هي 2.91 و هي نسبة غير دالة إحصائيا، و هذا يدل على أن البرنامج هو المسئول فقط عن النتائج. و دلّت نتائج فحص الفروق بين علامات الاختبار البعدي و اختبار المتابعة، الذي أجري بعد توقف البرنامج لمدة 3 أسابيع أنه ؛لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية باستخدام اختبار **ت** بين الاختبار البعدي و اختبار المتابعة، و هذا يشير إلى فعالية البرنامج بقي مستمرا حتى بعد توقف التدريب.(**العمايرة، 1991**).

2- كاملة فهيم الفرح، 1999، " مدى *فعالية برنامج علاجي للتوافق النفسي لمرضى القلب و السرطان:"* هدف هذا البحث إلى اختبار مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح من طرف الباحث ،في التخفيف من الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من مرضى القلب و السرطان، و تحقيق أفضل مستويات التوافق النفسي و الاجتماعي لديهم و تمكينهم من تكوين اتجاهات نفسية تزيد من شعورهم بالأمل و التفاؤل، و هذا بعد اختبار الفروق بين المرضى الذين تلقوا إرشادا نفسيا ، و غيرهم من المرضى الذين لم يتلقوا الإرشاد لمعرفة مدى فعاليته. و تكون البرنامج الإرشادي من ثلاث أجزاء: **الجزء الأول** منه و هو البرنامج الإرشادي الذي طبق على المجموعتين التجريبيتين . و **الجزء الثاني** هو البرنامج الإرشادي العائلي الذي طبق على أفراد عائلات المرضى في المجموعة التجريبية الأولى فقط، و **الجزء الثالث** عبارة عن جلسات إرشادية زواجية، لمرضى من أفراد المجموعة التجريبية الأولى و لاقرانهم. و تكونت عينة البحث من 60 مريضا و مريضة و حددت الباحثة الخصائص التالية في عينتها:

- أن يتراوح العمر بين 35 –55 بمعدل 45 عاما.
- أن تكون مرحلة المرض بسيطة إلى متوسطة.
- استبعدت من العينة المرضى الذين لديهم تاريخ مرضي طويل أو غير متزوجين.

و وزعت العينة إلى مجموعة تجريبية أولى تضم 20 مريضا و مريضة تلقوا البرنامج الإرشادي ،هم و عائلاتهم و مجموعة تجريبية ثانية، تضم 20 مريضا و مريضة تلقوا إرشادا لوحدهم ،و مجموعة ضابطة تضم 20 مريضا لم يتلقوا إرشادا مع عائلاتهم.

و استخدمت الباحثة مقياس التوافق النفسي من إعدادها و مقياس القلق، و الاكتئاب من إعدادها أيضا ،و اختبار التشخيص النفسي من إعداد **حامد زهران**. و في المعالجة الإحصائية استخدمت أسلوب تحليل التباين المشترك ، و أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي، بين القياس القبلي و البعدي و لصالح القياس القبلي، و بالتالي فالبرنامج الإرشادي له أثر إيجابي في مستوى التوافق النفسي لدى المجموعة التجريبية مما يثبت فعاليته.

كما بيّنت النتائج تصحيح في مستوى التوافق النفسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية، بالمقارنة مع مستواه قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، حيث وجدت الفروق عند مستوى 0.01 و لصالح المجموعة التجريبية الثانية من مرضى السرطان، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في الاتجاه الذي زاد مستوى التوافق النفسي عند المرضى من النوعين.

كما أثبتت النتائج تصحيح مستوى التوافق النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى، بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى. كما أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية و المجموعة الضابطة ،لصالح المجموعة التجريبية الثانية في مستوى التوافق النفسي ،مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي المطبق على المجموعة التجريبية الثانية **(القرح، 1989)**.

3-دراسة أحمد محمد إبراهيم سعفان 2001،" *فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي و الإرشاد القائم على المعنى في خفض الغضب (كحالة و كسمة) لدى عينة من طالبات الجامعة*: وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى

الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، و الإرشاد القائم على المعنى ،في خفض الغضب (كحالة و كسمة)، من خلال قياس الفروق في متوسطات الغضب في القياس القبلي و البعدي، للمجموعتين التجريبيتين(الأولى إرشاد معرفي و الثانية إرشاد بالمعنى) ،كما هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين الأسلوبين في الإرشاد (الأسلوب المعرفي و الأسلوب الوجودي) ،في خفض الغضب (كحالة و كسمة) م،ن خلال قياس الفروق في متوسطات الغضب في القياس القبلي و البعدي للمجموعتين التجريبيتين. وقد استخدم الباحث مقياس الغضب (كحالة و كسمة) ،**لشبيلبرغر و لندن** Shpielberger, London.و طبق الباحث برنامجين إرشاديين أحدهما قائم على الإرشاد المعرفي و الثاني قائم على الإرشاد بالمعنى، و استغرق تطبيقهما شهرين تراوحت مدة الجلسات بين 60 و 90 دقيقة بواقع جلستين أسبوعيا.

و قد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق بين القياسين القبلي و البعدي، في المجموعة التجريبية الأولى (الني طبق عليها البرنامج الإرشادي المعرفي)؛ مما يشير إلى فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض الغضب ،و بقيت هذه الفروق دالة حتى في القياس التتبعي.

كما أسفرت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق بين القياس القبلي و البعدي في المجموعة التجريبية الثانية(التي طبق عليها الإرشاد بالمعنى) مما يشير إلى فعالية الإرشاد بالمعنى في خفض الغضب كحالة و كسمة و بقيت هذه الفروق دالة حتى في القياس التتبعي.

كما أسفرت هذه النتائج عن عدم وجود فروق بين فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي و فعالية الإرشاد بالمعنى، بمعنى أن كل من الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي و الإرشاد بالمعنى فعّال في مساعدة الأفراد في فهم الغضب ،و التعامل معه و ضبطه و بالتالي تحقيق الاتزان و التوافق النفسي للمسترشدين **(سعفان ،2001).**

4-دراسة صالح فؤاد الشعراوي،2003" *فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي*: و قد هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي باعتباره جوهر الصحة النفسية، و التوافق النفسي و علاقة ذلك ببعض المتغيرات. و قد تكونت عينة الدراسة من 45 طالب و طالبة بكلية التربية ببنها . و تراوحت أعمارهم بين 18 و 20 سنة.أما بالنسبة للأدوات المستخدمة فقد قام الباحث باستخدام مقياس الاتزان الانفعالي لـ **سامية القطان** ، كما أعد الباحث البرنامج الإرشادي الذي هدف إلى تغيير الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى الاضطراب الانفعالي كي تصبح أفكارا أكثر عقلانية تعكس الاتزان الانفعالي و التوافق النفسي.

و قد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود انخفاض في مستوى الاندفاعية، لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، و كذلك بمقارنة المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي.(**لشعراوي، 2003**)

5-دراسة نايفة حمدان الشوبكي 2004 بالأردن المعنونة بـ: *فاعلية برنامج لتدريب الوالدين على مهارات الاتصال في خفض الضغوطات النفسية و تحسين مستوى التكيف لدى الآباء و الأبناء* : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية هذا البرنامج ،و مدى إسهامه في خفض الضغوط و تحسين مستوى التكيف لدى الآباء و الأبناء، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أمهات وآباء طلاب الصف الثامن ،في مدرسة الجندوبل الثانوية و مدرسة علي الركابي ، و تكونت عينة الدراسة من60 آبا و أما حصلوا على أعلى الدرجات على اختبار الضغوط النفسية ،وعلى درجات منخفضة على اختبار التكيف. وقسمت العينة إلى مجموعتين المجموعة التجريبية تكونت من 30 ابا و اما ،تلقوا البرنامج التدريبي الذي استخدم فيه أسلوب المحاضرة و المناقشة، و أسلوب الواجبات المنزلية. أما المجموعة الثانية فتكونت أيضا من 30 أما و أبا لم يتلقوا برنامج التدريبي.

و لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم مقياس التوتر النفسي و مقياس التكيف النفسي ،في القياس القبلي و أيضا في القياس البعدي.

و في المعالجة الإحصائية استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين المشترك Ancova،لاستقصاء اثر المعالجة التجريبية على كل الضغوطات النفسية و التكيف.

وتوصلت هذه النتائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و المجموعة الضابطة، من الاباء في الضغوط النفسية لصالح المجموعة الضابطة.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة، من الآباء في التكيف النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء أفراد المجموعة التجريبية، و أبناء أفراد المجموعة الضابطة في الضغوط النفسية لصالح المجموعة الضابطة، اما في التكيف النفسي فهو لصالح أبناء المجموعة التجريبية .

4- لم يكن هناك اثر للتفاعل بين متغيري المجموعة و الجنس، لدى الأبناء في درجة الضغوط النفسية او في درجة التكيف النفسي. **(الشويكي،2004)**

6- دراسة سعاد منصور محمود غيث، 2004، المعنونة بـ: "*تطوير برنامج في التربية العقلانية الانفعالية و تقييم آثاره على التفكير العقلاني و مركز الضبط و التكيف النفسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع":* لقد هدفت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج في التربية العقلانية الانفعالية ،يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي و قياس آثاره على التفكير العقلاني ،و مركز الضبط و التكيف النفسي على عينة من طلبة الصف التاسع. و قد تألفت عينة الدراسة من 282 طالبا و طالبة في الصف التاسع اختيروا بطريقة عشوائية، و تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية و الثانية ضابطة. و استخدمت هذه الدراسة مجموعة من المقاييس، و هي مقياس الأفكار العقلانية و اللاعقلانية ، و مقياس مركز الضبط الداخلي – الخارجي و مقياس التكيف النفسي العام، و التي تمّ تطبيقها على المجموعتين التجريبية و الضابطة ثلاث مرات في القياس القبلي الذي سبق التعرض لبرنامج الإرشاد الجمعي و في القياس البعدي ،بعد انتهاء البرنامج و في قياس المتابعة بعد شهرين من انتهاء البرنامج. و اعتمدت الباحثة على أسلوب المحاضرة و الحوار و المناقشة كاستراتيجيات في هذا البرنامج الإرشادي.

و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة، في مستوى الأفكار العقلانية و وجهة مركز الضبط و التكيف النفسي، حيث انخفضت درجة التفكير اللاعقلاني، و زاد التوجه نحو الضبط الداخلي ،كما تحسن مستوى التكيف النفسي لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة. و خلصت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن برنامج التربية العقلانية الانفعالية و المطبق عبر الإرشاد الجمعي، في الصفوف ذو فعالية في تحسين التفكير العقلاني و التكيف النفسي، و زيادة التوجه نحو الضبط الداخلي. و أوصت الدراسة باستكمال تطوير برامج في التربية العقلانية الانفعالية، بدءا من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، لنشر الثقافة العقلانية بين الطلبة الذي يعزز من صحتهم النفسية، و تكيفهم عبر مراحل النمو المختلفة. **(غيث ،2004).**

7-دراسة ميماس ذاكر كمور 2007 بالأردن المعنونة بـ: *"بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، و قياس أثره في خفض السلوكات العدوانية و الاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المدرسة الأساسية:"*

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، و قياس أثره في خفض السلوكيات العدوانية و الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، لدى عينة من طلبة الصفين الثامن و التاسع من مديرية عمان الثانية . و قد بلغ عدد أفراد الدراسة 60 طالبا و طالبة ممن حصلوا على أعلى الدرجات في استبانه السلوكيات العدوانية ،و الاتجاهات السلبية نحو المدرسة. و تمّ توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: ضابطة تكونت من 30 طالبا و طالبة، و تجريبية تكونت من 30 طالبا و طالبة، و لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات التالية:

1 – **البرنامج الإرشادي:** تمّ بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان، تكونّ من 16 جلسة إرشادية تدريبية، مدة الجلسة:45 دقيقة، وزعت 15 جلسة على أبعاد الذكاء الانفعالي(وعي الذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية)، بواقع 3 جلسات لكل بعد. و اعتبرت الجلسة الأولى للتعارف و التمهيد للبرنامج، و تمّ تطبيق البرنامج على أفراد العينة التجريبية فقط .

2 – **استبانة السلوكيات العدوانية:** هدفت إلى قياس السلوكيات العدوانية لاختبار عينة الدراسة من الطلبة ،الذين سجلوا أعلى الدرجات على الإستبانة، و قد تكونت الأداة من 41 عبارة.

3 – إستبانة الاتجاهات السلبية نحو المدرسة: و هدفت إلى قياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة لإختيار عينة الدراسة من الطلبة ،الذين سجلوا أعلى الدرجات في هذه الإستبانة ، حيث تكونت من 57 عبارة .

و تم التحقق من ثبات و صدق الاستبيانين، كما تمّ استخدام المنهج الشبه تجريبي للتحقق من فعالية البرنامج، و تمّ استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، و استخدم تحليل التباين المشترك **ANCOVA** ،للكشف عن الفروق بين متوسطات الدرجات على الاستبيانين.

و أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج هي :

– وجود فروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة و التجريبية، في السلوكيات العدوانية تعزى للبرنامج، حيث انخفض السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية ،و أن فرقا في أثر البرنامج الإرشادي، يعزى إلى الجنس حيث كان له أثر على الإناث أكبر من أثره على الذكور ، و لم تظهر فروق تعزى لأثر التفاعل بين الجنس و المجموعة.

– وجود فروق بين متوسطات المجموعتين في الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، تعزى للبرنامج حيث انخفضت الاتجاهات السلبية لدى المجموعة التجريبية ،و عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس، و لم تظهر فروق تعزى لأثر التفاعل بين الجنس و المجوعة، و على ضوء النتائج خرجت الباحثة بعدة توصيات. **(كمور،2007)**

8–دراسة كمال عبد الحافظ محمود سلامة 2008 المعنونة بـ: *فاعلية برنامج جمعي سلوكي معرفي في تعزيز الأمن النفسي و مهارات التكيف النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية:* وقد هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية هذا البرنامج المعرفي السلوكي، الذي استخدمت فيه إستراتيجية حل المشكلات الحديث الايجابي مع الذات ، التعبير عن المشاعر ،المحاضرة و المناقشة ، إعادة البناء المعرفي ، الواجبات المنزلية .

وتكونت عينة الدراسة من 60طالبا و طالبة ،تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة و توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، بالتساوي من حيث عدد الطلبة و الجنس واستخدام في هذه الدراسة مقياس **ابراهام ماسلو A. Maslow**، للشعور بالأمن النفسي و إستبانة مهارات التكيف النفسي

و البرنامج الإرشادي من إعداد الباحث ،و توصلت هذه الدراسة إلى وجود اثر دال إحصائيا للبرنامج الإرشادي في الدرجة الكلية للأمن النفسي، لصالح القياس البعدي و كانت النسبة المؤوية للتحسين61.63% ،كما انه يوجد اثر دال إحصائيا للبرنامج الإرشادي في مهارات التكيف، و الدرجة الكلية للتكيف النفسي و لصالح القياس البعدي ،و كانت النسبة المئوية للتحسن في البعد المعرفي و البعد النفسي، و الاجتماعي و البعد الجسمي و الديني و الدرجة الكلية للتكيف النفسي هي: 14.86% 7.31% 10.44% 20.05% 16.37% 13.73% على الترتيب ، كما أكدت الدراسة وجود اثر دال إحصائيا في الأمن النفسي بين المجموعتين التجريبية و الضابطة، حيث كانت الفروق لصالح الإناث بشكل عام .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في مهارات التكيف النفسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تعزى إلى الجنس في الأبعاد (المعرفي، النفسي، الديني)، و الدرجة الكلية لمهارات التكيف النفسي، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا في البعدين (الاجتماعي ، الجسمي) لصالح الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التكيف النفسي، في القياس البعدي تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس .

و في نهاية البحث أوصى الباحث باستخدام البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية ،لتحسين الآمن النفسي و التكيف النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية . **(سلامة،2008)**

9- دراسة عبير عبد الرزاق عبده 2010 المعنونة بـ : *اثر برامج معرفي سلوكي في تحسين مستوى التكيف النفسي و الاجتماعي و تخفيض الاكتئاب لدى كبار السن:*

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر برنامج معرفي سلوكي، في تحسين مستوى التكيف النفسي و الاجتماعي و تخفيض الاكتئاب لدى كبار السن، و تكونت عينة الدراسة من 50 مسنا من الذكور، الذين تزيد أعمارهم من 65 سنة من العدد الكلي الموجود، بدار الضيافة لرعاية المسنين، وتم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة ،حيث تلقت المجموعة التجريبية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لمدة 10 أسابيع، مدة كل جلسة 60 دقيقة بمعدل مرتين أسبوعيا ،و اعتمدت الباحثة

على إستراتيجية إعادة البناء المعرفي و الضبط الانفعالي، كما استخدمت الباحثة مقياسين الأول، هو مقياس التكيف النفسي و الإجتماعي ،و مقياس الاكتئاب في القياس القبلي و البعدي، لقياس اثر البرنامج في تحسين مستوى التكيف النفسي و الاجتماعي، و تخفيض الاكتئاب لدى كبار السن ،و بالنسبة للمعالجة الإحصائية استخدمت الباحثة تحليل التباين المشترك الأحادي **Ancova** ،و تحليل التباين المشترك المتعدد بـ **Mancova**، و أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المجموعة التجريبية و الضابطة ،على الدرجة الكلية للتكيف و على كل من مستوى التكيف النفسي و الاجتماعي، كلا على حدا كما أشارت نتائج الدراسة أيضا، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية و الضابطة، مما يشير إلى الأثر الايجابي للبرنامج المعرفي السلوكي، في خفض مستوى الاكتئاب لدى كبار السن في دار الضيافة لرعاية المسنين. و من خلال نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات التالية:

- العمل على تدريب كوادر مؤهلة للعمل مع كبار السن، كالأخصائيين الإجتماعيين و النفسيين.
- تعميم هذا البرنامج في دور الرعاية و تدريب المشرفين أنفسهم على هذا البرنامج ،و ذلك لتسهيل التعامل مع كبار السن بطريقة علمية و بطريقة أفضل. **(عبده ،2010)**

10–دراسة طارق زيد محمد الوريكات 2010 " *أثر برنامج إرشادي في ضبط الغضب و تنمية الاهتمام الإجتماعي و خفض الاكتئاب لدى الجانحين" :* هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر هذا البرنامج الإرشادي ،و مدى فعاليته لدى الأحداث الجانحين. و تألفت عينة البحث من 40 حدثا جانحا، و هم الأحداث الحاصلين على أدنى الدرجات على مقياس التحكم بالغضب، تمّ تعيينهم عشوائيا في مجموعتين تجريبية و ضابطة بمعدل 20 حدث جانح لكل منهما. و للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخدام مقياس للتحكم بالغضب، و مقياس الاهتمام الاجتماعي ،و قائمة **بيك A.Beck** للاكتئاب و إستبانة للتفكك الأسري، بالإضافة إلى مجموعة من الأسئلة لتحري دخل الأسرة.

تألف البرنامج الإرشادي من 13 جلسة مدة كل واحدة 90 دقيقة، و بني هذا البرنامج استنادا إلى **نظرية كانفر** في ضبط الذات، و إعادة البناء معرفي ل **بيك Beck** ،و تنمية الاهتمام الاجتماعي من وجهة نظر **آدلرAdler** . تمّ تطبيق هدا البرنامج على المجموعة التجريبية بمعدل جلستين أسبوعيا

بعد أخذ قياس قبلي لكلا المجموعتين، و بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تمّ أخذ قياس بعدي لكلا المجموعتين، و استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية تحليل التباين المشترك **ANCOVA**. و توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و الضابطة في مستوى القدرة على ضبط الغضب و الاهتمام الاجتماعي و درجة الإكتئاب لدى الأحداث الجانحين تعزى للبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية. **(الوريكات، 2010)**

I-5-2 الدراسات الأجنبية:

1-دراسة بورنشتاين و آخرون Bornstein et al, 1980 المعنونة ب: **فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض العدوان لدى الاطفال:** إختبر بورنشتاين و زملائه فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية، على 4 أطفال عدوانيين جدا كانوا مقيمين بمصحة نفسية تراوحت أعمارهم بين 8 و 12 سنة. و قد لوحظ أن الأطفال يظهرون مستويات متطرفة من العدوان مع نظرائهم، و غير قادرين على التعبير عن فشلهم و خيبة أملهم بطريقة مناسبة ، و على وجه التحديد و جد أطفال يظهرون معدلا منخفضا في الاتصال العيني ،و عدم القدرة على التقدم بطلبات مناسبة من الآخرين، و أن هناك نبرة حادة من العداء في استجاباتهم مما جعلهم أقل توافقا مع ذواتهم و مع البيئة التي يعيشون فيها .قام الباحثون بتقديم ثلاث جلسات من التدريب على المهارات لكل من النواقص المستهدفة الثلاث التي لوحظت في التقييم. طبق التدريب أولا على الاتصال العيني، ثم على نبرة العداء و أخيرا على الطلبات المناسبة. و تضمن التدريب التعليمات و التغذية الراجعة و النمذجة و لعب الدور و التعزيز . قدّم المعالج واحد من مشاهد العلاقات الشخصية و علّم الطفل على السلوك المناسب و من ثمّ أدى الطفل الاستجابة و قدّم المعالج التغذية الراجعة و التعزيز له، و نمذّج المشارك الاستجابة المناسبة و قدّم المعالج التغذية الراجعة و التعزيز و تعليمات جديدة للطفل، ثم كرّر الطفل الاستجابة عدة مرات إلى أن وصل إلى معيار الاستجاحبة المستهدفة و ظل يتابع التدريب في مواقف جديدة من العلاقات الشخصية.

و أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية تغيّر في استجابات محددة في مواقف تمثيلية محددة و هي مواقف تدريبية، و أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية كان مفيدا و فعالا في خفض العدوان لدى هؤلاء الأطفال. **(العمايرة، 1991)**

2-دراسة لارسين larsen 1990 المعنون بـ دراسة عن السلوك اللاتوافقي لدى عينة من المراهقين : و تكونت العينة عن 86 مفحوصا طبق عليهم برنامج علاجي ،و تم استخدام فنيات المناقشة و مراقبة الذات و البناء المعرفي و الواجبات المنزلية توصلت هذه الدراسة هذه الدراسة ،الى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي الانفعالي المعتمدة في دراسته **(عبده ،2010)**

3-دراسة دافيز و برستر 1992davis& boster المعنونة بـ أثر برنامج إرشادي معرفي في خفض اضطرابات السلوك و تحسين مستوى التكيف لدى المراهقين:

أجرى دافيز و بوستر **davis& boster** دراسة هدفت إلى التعرف على اثر برنامج معرفي في خفض اضطرابات السلوك وتحسين مستوى التكيف، لدى مجموعة من المراهقين و إعتمد الباحثان في برنامجهما الإرشادي على تغيير الأفكار المشوهة و الخاطئة ،ما ينعكس إيجابا على تعبير انفعالاتهم و مشاعرهم، و أوضحت النتائج فعالية هذا البرنامج الإرشادي و فاعلية الاستراتيجيات المعرفية السلوكية المستخدمة **(عبد ه، 2010)**

4- دراسة ناردي 1994 nardi المعنونة بـــ فعالية برنامج إرشادي معرفي في علاج انخفاض مستوى التكيف: وهدفت هذه الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي معرفي، في علاج حالات انخفاض مستوى التكيف،وقد تمثلت العينة في ثلاث جنود كانوا يواجهون صعوبات في التوافق النفسي، و تراوحت أعمارهم بين 18-20 سنة ،و قد اعتمد الباحث على استراتجيات الإرشاد السلوكي المعرفي، و المتمثلة في أسلوب المناقشة و تحديد الأفكار المشوهة، و دحضها وفق أسلوب إعادة البناء المعرفي ،و بعد تطبيق البرنامج على الحالات كشفت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم و الاستراتيجيات التي تم الاعتماد عليها، في تحسين مستوى التكيف النفسي لدى هؤلاء الجنود. **(عبده ،2010)**

5-دراسة جالت Galet 2000 المعنونة بـ *فاعلية الأساليب المعرفية السلوكية في مساعدة الأفراد على التكيف مع أحداث الحياة*: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الأساليب المعرفية السلوكية، في مساعدة الأفراد على التكيف مع أحداث الحياة ،وتم استخدام أداتين للقياس هما مقياس حل المشكلات و مقياس بيك **Beck** للاكتئاب، وأشارت النتائج إلى فاعلية الأساليب المعرفية السلوكية ،في تحسين مستوى التكيف و خفض مدة الاكتئاب لدى الأفراد .
(عبد ه، 2010)

II: التعقيب على الدراسات السابقة

1- بالنسبة للدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي: لقد ساهمت كل الدراسات التي تمّ عرضها حول الذكاء العاطفي في توضيح مفهومه، و طبيعة المقاربات الخاصة بكل دراسة حيث اعتمدت بعض الدراسات على اختبار **بارون Bar-on** للذكاء العاطفي، الذي يعد مؤسس الاتجاهات المختلطة في دراسة الذكاء العاطفي، كدراسة **إلهام عبد الرحمن خليل مواسية إبراهيم الشناوي**، و دراسة **محمد أنور فراح**، و دراسة **أحلام حسن محمود** و غيرها. في حين اعتمدت بعض الدراسات على مقياس **ماير و سالوفي Mayer&Salovey** للذكاء العاطفي كدراسة ماير و سالوفي و دراسة **بيليتري Pillitrie** 2002 .كما اتفقت الدراسات على بعض أهم السمات الإيجابية المميزة لمرتفعي الذكاء العاطفي ،كالقدرة على مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة، بطريقة إيجابية كدراسة محمد أنور فراح ،2005 و دراسة جابر عبد الله جابر 2006.كما أثبتت هذه الدراسات بعض السمات الإيجابية الأخرى كالتروي و الانبساط و الابتعاد عن السلوكيات اللاتوافقية، كالغضب و العدوان والاضطرابات الشخصي ، و القدرة على الوعي بالذات و التمكن من التعاطف و المشاركة الوجدانية، مع الآخرين و القدرة على التواصل مع الأخر بطريقة صحية كدراسة، **أحلام حسن حمود 2005**، و دراسة **رشا عبد الفتاح الديدي 2006**، و دراسة **عصام محمد زيدان 2003**، و دراسة **عثمان حمود الخضر** و **هدى سلوح الفضلي**، و دراسة **أيهم عبد الفتاح ظاهر 2009**، و دراسة **آمال جودة 2007**، مما ثبت العلاقة الطردية الإيجابية بين الذكاء العاطفي و التوافق النفسي للفرد، و بالتالي يمكن اعتبار الذكاء العاطفي من بين أهم مؤشرات التوافق النفسي.

2-بالنسبة للدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي و الدافعية:

عرضت الباحثة مجموعة من الدراسات العربية و الأجنبية، و التي كان هدفها - و على اختلاف الثقافات التي أجريت فيها- بحث و استقصاء طبيعة العلاقات بين الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز. و رغم الاختلاف بين طبيعة العينات التي تعاملت معها هذه الدراسات؛ بين طلبة جامعات و أطفال الروضة، و طلبة التعليم الثانوي و التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط أو الإعدادي، و اختلاف أيضا الأدوات المستخدمة لقياس المتغيرين، إلا أنها أثبتت كلها العلاقة الإرتباطية الطردية بين الدافعية للإنجاز و الذكاء العاطفي، بل و ذهبت بعض الدراسات بعيدا من ذلك، حيث اعتمدت على مهارات

الذكاء العاطفي لتحفيز دافعية الطلبة على التعلم كدراسة، **بالدس و موريتو Baldes et Moretto** .
ودراسة جيمر و جيتس **Gemier&Gitez** و **درلسة عيسى و رشوان 2006**،**ودرلسة احمد طه محمد** و بالتالي فإن الذكاء العاطفي يعد مؤشرا هاما للمستوى المرتفع للدافعية للإنجاز، و لدى الفئات العمرية المختلفة ،و هذا ما شجّع الباحثة على اختيار المتغرين كعوامل مساعدة على تحسين مستوى في التوافق النفسي، و بناء التدريب الإرشادي الخاص بالدراسة الحالية، لتنميتهما و دراسة تأثيره على مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة.

3-بالنسبة للدراسات المتعلقة بالتدريب الإرشادي الإنمائي للذكاء العاطفي:

اشتركت كل هذه الدراسات في الهدف الأساسي منها ،و هو اختبار فعالية و اثر التدريب الإرشادي المقترح لتنمية الذكاء العاطفي، لدى الفئات العمرية المختلفة : تلاميذ الابتدائي، الثانوي، طلبة الجامعة ، مدراء مؤسسات إنتاجية، آباء و أمهات . و قد تراوحت العينات من 22 إلى 100 فرد في العينة.

واستخدمت بعض الدراسات أسلوب المجموعة التجريبية الواحدة ،و دراسات أخرى استخدمت نموذج المجموعتين الضابطة و التجريبية، في تطبيق البرنامج كدراسة **رندا رزق الله 2004** ،و دراسة **بديع موسى** و **حسن عوض 2008** ، و دراسة **موسى أحمد الشقيفي 2008** و دراسة **يانغ وانغ 2001 Yang Wang** . أما الدراسات الأخرى فاستخدمت نموذج المجموعة الواحدة كدراسة **كولب و ويب 2001 Kolb et Weeb** ، و دراسة **ماكارتيي** و **أتكنسون و توماسيون Maccarty, Atkinson, et Thomasion**. و اعتمدت معظم هذه الدراسات في بناء برامجها الإرشادية على الاستراتيجيات و التقنيات الإرشادية المقترحة من المدخل السلوكي المعرفي . فقد استخدم **محمد عبد السميع رزق 2002** في دراسته أسلوب التنوير الانفعالي، الذي أشار إليه **آلبرت اليس** بإستراتيجيته فهم المشاعر أو فهم الانفعالات ،و استخدم **موسى أحمد الشقيفي** أسلوب التفكير التصوري أو التفكير التخيلي و هي إستراتيجية سلوكية معرفية ، و استخدم **ويستر و ريد 2003**، استراتيجيات التعرف على المشاعر الذاتية و التعرف على مشاعر الآخرين، و إستراتيجية ضبط الانفعال، و إستراتيجية تغيير الانفعالات السلبية إلى إيجابية و التدريب على التعاطف، و مهارات الاتصال و حل المشكلات و غيرها من الاستراتيجيات المقترحة في ضوء المدخل المعرفي.

أما بالنسبة لطريقة الإرشاد النفسي المتّبعة ، في هذه الدراسات فهي طريقة الإرشاد الجمعي في شكل جلسات جماعية للمرشد مع أفراد مجموعة الإرشاد ، و كان متوسط زمن الجلسة في هذه البرامج

يتراوح بين 45د إلى 1 سا . أما عدد الجلسات فتتراوح بين 10 إلى 45 جلسة. و تراوح معدل الجلسات حسب الأسبوع من 3 جلسات إلى جلسة في الأسبوع، و توصلت هذه الدراسات كلها إلى فعالية البرامج الإرشادية المقترحة على ضوء المدخل المعرفي في علم النفس، في تنمية الذكاء العاطفي و في كل أبعاده لدى مختلف العينات التي تمّ التفاعل معها ،و هو ما يثبت فعالية المدخل المعرفي في تنمية الذكاء العاطفي.

4-بالنسبة للدراسات التي تناولت التدريب الإرشادي الإنمائي للدافعية للانجاز: لقد اشتركت كل الدراسات التي تم عرضها في الهدف منها، و هو اختبار مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في ضوء هذه الدراسات ،لتنمية الدافعية للانجاز لدى التلاميذ والطلبة في المراحل التعليمية المختلفة ،وقد تراوحت عينات هذه الدراسة بين 28 إلى 82 طالب. واختلفت هذه الدراسات في اعتماد طريقة المجموعة الواحدة و المجموعتين (الظابطة و التجريبية) في تجريب برامجها الإرشادية.

كما اعتمدت معظم البرامج الإرشادية التي عرضت في هذه الدراسات، على المدخل المعرفي في بناء برامجها الإرشادية لتنمية الدافعية للإنجاز ،كدراسة **يحي عبد الرحمن القبالي 2009**، و دراسة **أشرف معادي أبو دية 2003**، و دراسة **مصطفى عبد الرحمن** و **حسين صبري 2005** , دراسة **لشنك واركتر1999** ، تمّ عرضه على المحكمين قبل تطبيقه. أما الأسلوب الإرشادي فقد اعتمدت كل هذه الدراسات على أسلوب الإرشاد الجمعي، في تطبيق البرنامج، أما بالنسبة للمعالجة الإحصائية فقد اعتمدت معظم البحوث على تحليل التباين المشترك **ancova** ، لمقارنة المتوسطات و الإجابة على أسئلة الدراسة، ودراسة الفروق بين القياس القبلي و البعدي للبرنامج. كما عمدت هذه الدراسة إلى إعادة قياس نسبة التحسن لدى أفراد العينة، بعد مرور فترة زمنية لم تتجاوز شهرين، و ذلك بهدف الوقوف على مدى استمرارية فعالية البرنامج حتى بعد انتهائه و إعادة قياس الفروق بين القياس البعدي و التتبعي.

أما بالنسبة لنتائج هذه الدراسات فقد توصلت كلها إلى إثبات فعالية البرنامج الإرشادي، المقترح بعد تجريبها على العينات التي صممت البرنامج لأجلها، و هذا ما يثبت فعالية المدخل السلوكي المعرفي في الإرشاد لتنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين.

5-بالنسبة للدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية الإنمائية للتوافق النفسي: هدفت كل الدراسات التي تمّ عرضها إلى دراسة أثر فعالية البرامج الإرشادية، لتحقيق تحسين مستوى التوافق النفسي لدى العينات المختلفة: مرضى، أصحاء، تلاميذ، طلبة. و اعتمدت معظم هذه الدراسات على المدخل السلوكي المعرفي في الإرشاد النفسي في بناء برامجها الإرشادية ،إلا دراسة**أحمد محمد إبراهيم سعفان 2001** ،فقد اعتمد على المدخل الوجودي إضافة إلى المدخل السلوكي المعرفي، و قد استعان بالإرشاد بالمعنى لـ **فكتور فرانكل Frankel** ، و حاول المقارنة بين فعالية المدخلين، و توصل إلى أن كل الإرشاد السلوكي المعرفي و الإرشاد بالمعنى ،قد حققا الهدف من التدريب المتمثل في خفض الغضب لدى طالبات الجامعة، و قد حقق مع بعضهما و منفردين فعالية البرنامجين الإرشاديين اللذان اقترحهما الباحث، و لم يجد فروق في فعالية استراتيجيات كل منهما . أما بالنسبة لطبيعة الفئات العمرية التي تعاملت معها هذه الدراسات، فقد كانت البرامج الإرشادية موجهة لكل الفئات العمرية .

وقد اعتمدت كل الدراسات على المنهج التجريبي في المعالجة ،و اعتمدت على نموذجي التصاميم التجريبية ،حيث اعتمدت بعض الدراسات على نموذج المجموعة الواحدة مثل دراسة **لارسن Larsen 1990** . و دراسة **دافيس و بوستر Daves et Boster** و دراسة **ناردي 1994Nardi** ، و دراسة **جالت Gult 2000** و دراسة **بورنشتاين و آخرين 1980** و دراسة **صالح فؤاد الشعراوي 2003** ، و دراسة **محمد أحمد إبراهيم السعفان 2001** . في حين اعتمدت بقية الدراسات الأخرى على نموذج المجموعتين (الضابطة و التجريبية) ،كدراسة **طارق زيد محمد الوريكات 2010**، و دراسة **كاملة فهيم القرح 1989** ، و دراسة **سعاد منصور محمود غيث 2004** ، و دراسة **عبير عبد الرزاق 2010** . أما بالنسبة لطريقة الإرشاد المعتمدة في هذه الدراسات فقد اعتمدت على الإرشاد الجماعي، إلا دراسة **ناردي 1994**، فقد اعتمدت على تطبيق البرنامج الإرشادي على ثلاث حالات فقط و بالتالي فهو إرشاد فردي . أما بالنسبة لزمن تطبيق الجلسات تقريبا لم يختلف عن الدراسات المتعلقة بالتدريب الإرشادي الإنمائي للدافعية للإنجاز ، و الذكاء العاطفي ،فتراوح متوسط الجلسات 45 د و 1 سا بمعدل جلستين في الأسبوع.

أما بالنسبة للنتائج فقد أسفرت نتائج كل هذه الدراسات عن فعالية الإرشاد المعرفي ،في تنمية التوافق النفسي لدى العينات المختلفة، و انخفاض السلوك اللاتوافقي لديها، مما يثبت فعالية و كفاءة المدخل السلوكي المعرفي في تنمية التوافق النفسي.

III: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

إن الدراسات السابقة العربية و الأجنبية قد قدمت خلفية نظرية واسعة ،أغنت معلومات الباحثة حول متغيرات الدراسة، و حول استراتيجيات الإرشاد النفسي بشكل عام ، كما استفادت بنقاط القوة في تلك الدراسات ما أعطاها الدافع و الحافز لتنفيذ البحث و تطبيقه، في البيئة المحلية ،التي هي في أمس الحاجة لمثل هذه البرامج. و تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدد من النقاط و تختلف عنها في نقاط أخرى ،و من أوجه الإتفاق التي يشترك فيها البحث الحالي مع الدراسات السابقة :

1 – اعتمد البحث الحالي و تركز على بعض النتائج العلمية التي توصلت إليها الدراسات السابقة، كالعلاقة الإيجابية بين الدافعية و التوافق النفسي، و أيضا الذكاء العاطفي و التوافق النفسي ،و كذا العلاقة بين الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز.

2 – عملت الدراسة الحالية على اعتماد المدخل السلوكي المعرفي و الوجودي في علم النفس، في بناء استراتيجيات لتنمية الذكاء العاطفي،و الدافعية للإنجاز كمؤشرات تنمي مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة.

3 – تؤكد و تتأسس الدراسة الحالية مثل الدراسات السابقة على أهمية تنمية الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز، لدى الفئات المختلفة و خاصة الفئات المتمدرسة ،من أجل النجاح في مجالات الحياة منها الدراسية و بعدها المهنية.

4–اعتمدت الدراسة الحالية على طريقة الإرشاد الجمعي ،بنفس الطريقة المستخدمة و المقترحة في الدراسات السابقة و بنفس معدل عدد الجلسات و زمنها.

بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

1 – عملت الباحثة من خلال الدراسة الحالية على إعداد إختبار للذكاء العاطفي، في ضوء نموذج المهارات و الكفاءات ،بما يتسق مع البيئة المحلية، معتمدة في ذلك على أكثر من دراسة و اختبارات أخرى معدّة في بيئات و ثقافات أخرى ،و اتساقا أيضا مع الأهداف العامة للدراسة.

2- ركّزت الدراسة الحالية على الاستراتيجيات المعدة، و طبيعة الأثر الذي تحققه في المجموعة الإرشادية في مستوى ذكائهم العاطفي ، دافعيتهم للإنجاز ثم مستوى التوافق النفسي.

3 - اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة أثناء تقويم الاستراتيجيات، بالإضافة إلى الاختبارات، أسلوب التقرير الذاتي للمسترشدين، بعد انتهاء مدة تطبيق الاستراتيجيات. وهذا لمنح مساحة أوسع للمسترشدين للتعبير عن حجم الاستفادة من الجلسات التدريبية.

4 - بخلاف الدراسات السابقة اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة ،على مدخلين من مداخل علم النفس، و هو المدخل السلوكي المعرفي و المدخل الوجودي، ممثلا في نموذج الإرشاد القائم على المعنى لـ **فيكتور فرانكل V.Frankel**،و ذلك للتكامل الذي لمسته الباحثة في التوجه العام لكلا المدخلين.

5 - تعتبر الأولى على المستوى المحلي ،و ذلك حسب علم الباحثة فيما يخص الهدف منها و هو تنمية الذكاء العاطفي، الدافعية للإنجاز، التوافق النفسي باستخدام المدخل السلوكي المعرفي و الإرشاد القائم على المعنى، ذلك أن الباحثة لم تتحصل على أي دراسة وطنية في تنمية المتغيرين.

الفصـــل الثالث
استراتيجيات الإرشاد النفسي

تمهيد

I: مفهوم الإرشاد النفسي.

II: تعريف إستراتيجيات الإرشاد النفسي.

III: إستراتيجيات الإرشاد العقلاني الانفعالي REBT.

IV: إستراتيجيات الإرشاد المعرفي ABC.

V: إستراتيجيات الإرشاد القائم على المعنى.

تمهيد:

تعتبر النظرية نموذجا أو إطارا يساعد في رؤية العلاقات بين الظواهر والحقائق، فهي تقدم شرحا وتفسيرا للسلوك كما تساعد في التنبؤ بالظواهر السلوكية ؛من خلال تعميمات احتمالية، حيث تفترض أي أشياء أو عمليات معينة إذا وقعت فإن هذه الظواهر سوف تقع، وبالتالي تساعد على تحقيق هدف التنبؤ ،كما تساعد النظرية في تقديم طرائق تساعد في التحكم بهذه الظواهر مستقبلا ،ومع أفراد آخرين فهي تساعد إذن في الضبط والتحكم ،وبهذا فهي تساعد في تحقيق أهداف العلم الثلاث وهي التفسير والتنبؤ والضبط. ونظريات الإرشاد ليست بعيدة عن هذه الأهداف؛ فالنظريات تساعدنا في فهم السلوك اللاتوافقي ،وتفسيره والتنبؤ به كما تقدم لنا طرائق وتقنيات أو إستراتيجيات تساعدنا في ضبطه وتعديله ،وهي الغاية الأساسية لعملية الإرشاد النفسي. فكل نظريات الإرشاد النفسي تقترح مجموعة من الإستراتيجيات الإرشادية، لتحقيق الهدف منها ،ولكن من منطلق وجوب التكامل بين هذه الإستراتيجيات ،وأيضا من منطلق أنه لا توجد نظرية تمتلك الحقيقة المطلقة في تعديل السلوك البشري، ولا يمكن أن تصنع نظرية بعيدة عن التوجه العام في النظرة للطبيعة البشرية، وهذا ما أكده العديد من الباحثين بول تيليش **Pall Tillich** "لا يمكن تطوير نظرية للعلاج النفسي في غير أن تكون هناك تصور صريح أو ضمني للإنسان" **(باترسون، 1986 /1992 ، 48)**. ومن هذا المنطلق وجب تقديم محاولة توفيقية بين إستراتيجيات مقترحة من توجهين نظريين في علم النفس، هما الإرشاد المعرفي والإرشاد الوجودي باعتبارهما توجهان يعزز كل واحد منهما الآخر، باعتبار التقارب في نظرة كلا الاتجاهين إلى الطبيعة البشرية.

I: مفهوم الإرشاد النفسي:

اختلف المنظرون في مجال الإرشاد في تعريفاتهم للإرشاد النفسي، فتعددت بذلك وجهات النظر حوله، وبالرغم من أن العديد من المنظرين والباحثين يركز على الإرشاد النفسي كمفهوم، إلا أن البعض الآخر يركز عليه كعلاقة بين المرشد والمسترشد، والبعض الآخر يركز على العملية ،وكيفية ممارستها بينما يركز البعض الآخر على نتائج العملية ومن بين هذه التعاريف:

1- تعريف شابلن Chaplin 1968: الإرشاد مجال واسع من الخدمات تقدم للآخرين لتساعدهم في تحقيق أهدافهم، الخاصة والعامة والتكيف مع أنفسهم وبيئتهم **(الخطيب، 2007، 20).**

يركز تعريف **شابلن** على نواتج الإرشاد والمتمثلة؛ أساسا في تحقيق التوافق النفسي للمسترشدين من خلال الخدمات التي يقدمها لهم متخصصون في المجال.

2- تعريف وبستر Webster 1976: الإرشاد هو ممارسة خدمة مهنية صممت لتوجيه الفرد نحو فهم أفضل للمشكلات، والإمكانات باستخدام مبادئ وطرق علم النفس الحديثة . **(الخطيب، 2007، 20).**

يشير تعريف **وبستر** للإرشاد النفسي أن خدمة مساعدة الآخرين لفهم إمكاناتهم ومشكلاتهم بمعنى مساعدتهم على تحقيق الوعي بالذات، ولن تتحقق هذه المساعدة إلا باستخدام مبادئ علم النفس بمعنى أنها عملية تتأسس على مبادئ علمية.

3- تعريف تايلور Taylor: الإرشاد النفسي ليس مجرد إعطاء نصائح، أو تقديم حل لمشكلة بل هو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية. **(حسن،،طه عبد العظيم ، 2004، 15).**

يؤكد تايلور على أن الإرشاد النفسي أنه عملية تعلم بحيث يتم من خلالها تمكين الفرد من تحقيق التوافق والتخلص من المشكلات التي تواجهه .

4- تعريف جلانس Glance: عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة بين فردين أحدهما متخصص هو المرشد، والآخر هو العميل وفي إطار هذه العلاقة يقوم المرشد بمساعدة العميل على مواجهة مشكلاته **(ملحم، 2010، 52).**

يؤكد **جلانس** أن الإرشاد عملية بمعنى أنها تمر بخطوات معينة ،وتتميز بالتفاعل والديناميكية بين طرفين أحدهما مدرب وهو المختص، الذي يهدف من خلال هذه العملية لمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلاته.

5- تعريف باترسون Patterson: الإرشاد يتضمن مقابلة بين شخصين، هما المرشد والعميل يستمع فيها المرشد لمشكلات العميل، ويحاول فهم شخصيته ومعرفة ما يمكن تغييره في سلوكه بطريقة أو بأخرى، ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة في مساعدة العميل للوصول إلى حل المشكلة (حسين،طه عبد العظيم، 2004، 15).

6- تعريف حامد زهران 2002: الإرشاد هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم ذاته ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته لكي يصل إلى تحقيق أهدافه، وتحقيق التوافق النفسي (زهران، 2002، 48).

يركز **زهران** في تعريفه على أن الإرشاد عملية تعليمية ،تمر بخطوات محددة ومعينة وتهدف إلى مساعدة المسترشد على الوعي بذاته، وتنمية إمكانياته لحل مشكلاته وبالتالي تحقيق التوافق النفسي لديه.

7- تعريف طه عبد العظيم حسن 2004: عملية نفسية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه ويتعرف على ما لديه من إمكانات، وقدرات ويعمل على استخدام وتوظيف هذه الإمكانات بشكل أفضل وذلك بمساعدة المرشد مما يسهم في تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي .
(حسن،طه عبد العظيم، 2004، 14).

لا يبتعد كثيرا تعريف **طه عبد العظيم حسن 2004** عن تعريف **زهران** ،في اعتبار الإرشاد عملية مساعدة تتضمن تعريف الفرد بإمكاناته وقدراته لتوظيفها ،في تحقيق أعلى مستوى ممكن من التوافق النفسي لديه.

وبالنظر إلى التعاريف السابقة للإرشاد النفسي فإنه يمكننا تحديد العناصر التالية:

1- الإرشاد النفسي كعملية:

الإرشاد النفسي يمر بخطوات ومراحل وتتسم هذه العملية، بأنها عملية مساعدة العميل على التخلص من مشكلاته ،وعملية تعلم يتعلم الفرد فيها القدرة على مواجهة مشكلاته الآنية والمستقبلية.

2- الإرشاد النفسي كعلاقة إنسانية:

الإرشاد النفسي تستدعي جو علائقي إنساني، لتحقيق الهدف منه فهي علاقة تقوم على الدفء والاهتمام والتقبل الإيجابي.

3- الإرشاد النفسي محدد الهدف:

فالإرشاد النفسي له أهداف إجرائية واضحة تتمثل في:

- مساعدة الفرد على فهم ذاته وإدراك قدراته ومهاراته واستعداداته.
- مساعدة العميل على فهم مشكلاته التي تواجهه.
- مساعدة العميل على فهم البيئة التي يعيش فيها، واستغلال إمكانياته الذاتية والإمكانيات التي تتيحها له البيئة لتوظيفها وتحقيق أهدافه.
- مساعدة العميل على تحقيق أفضل مستويات التوافق النفسي بالنسبة إليه.

II: تعريف إستراتيجيات الإرشاد النفسي:

إن الإرشاد النفسي يعد علما تطبيقيا ،لأنه يقوم على أساس نظريات علمية ،كما يعد فن لأنه يحتاج إلى مهارات علمية وكافية للمرشد، تؤهله للقيام بهذه المسؤولية وهي مساعدة الآخرين، لذا على المرشد دراسة نظريات الإرشاد النفسي لتساعده على فهم العملية ،والأهم هو فهم أوجه التشابه والاختلاف بين إستراتيجيات وفنيات الإرشاد المختلفة ،لاختيار الأمثل منها (**الخطيب**، **2007**، **325**) ،وتقترح النظرية إستراتيجيات إرشادية هدفها تحقيق الهدف من العملية ويرى **ستيفلر وماتني** **Styvler and Matney**أن إستراتيجيات الإرشاد النفسي تؤثر بشكل مباشر على توقعات المسترشد، وعلى طريقة سلوكه أثناء الإرشاد، مثلما تؤثر على سلوك المرشد نفسه مادامت تصرفاته تبنى على الأسس النظرية لهذه الإستراتيجيات (**عبد الله، محمد قاسم ، 2012، 10-11**).

فالإستراتيجيات التي تقترحها هذه النظريات، هي مجموع الأساليب أو الفنيات أو التقنيات العملية التي تقترحها كل نظرية، من نظريات الإرشاد لتطبيقها وتحقيق الهدف الأساسي من العملية وهو تحقيق التوافق النفسي. ذلك أن الوظيفة الأساسية للنظريات في الإرشاد ؛ كما أكد **جونز 2000** **Jones** هي تزويد المرشدين بالأساليب الإرشادية المناسبة لتطبيقها (**الخطيب، 2007، 325**). بحيث تتسق هذه الإستراتيجيات فيما بينها وأيضا تتسق مع منهج الإرشاد والفئة المستهدفة.

III: إستراتيجيات الإرشاد العقلاني المعرفي الانفعالي لألبرت أليس "REBT":

مؤسس هذه النظرية هو ألبرت أليس **Albert Ellis** صاحب المقولة الشهيرة في علم النفس "**مشكلات الأفراد محفورة في عقولهم** " ،هذا بعد أن بدأت ثقته بالتحليل النفسي في الهبوط، فبدأ في عام 1954 طريقه نحو أسلوب منطقي للعلاج النفسي، حيث يعتبر هذا الأسلوب العلاجي أحد الأساليب العلاجية التي حاولت أن تدمج أكثر من أسلوب علاجي واحد، من خلال دمجها لمفاهيم العلاج السلوكي، التي تقوم على فرضية أن السلوك الإنساني سلوك مكتسب ويمكن إزالته ،أو التخفيف من تأثيره وبين العلاج المعرفي الذي يقوم على فرضية أن الأفكار التي يعتقدها الإنسان ،هي التي تملي عليه أسلوب الحياة التي يعيشها.

وقد وصف **كوراي Corey 1996** أسلوب ألبرت أليس **A.Ellis** في العلاج النفسي، بأنه أسلوب علاجي يوحي بالشمولية في الطرح، من حيث تركيزه على ثلاثة جوانب رئيسية في حياة الإنسان، وهي **الإدراك السلوك** و**المشاعر** والتفاعل بينهم . **(أبو أسعد و عربيات، 2009، 206)** .

III : 1- نظرة نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي للإنسان:

تركز نظ**ألبرت أليس Albert Ellis** في العلاج العقلاني للإنسان، أن هناك تشابكا بين العاطفة والعقل أو التفكير والمشاعر ،ويركز العلاج العقلاني الانفعالي على أن البشر يفكرون ويشعرون ويتصرفون بشكل متآن (في نفس الوقت)، وهم نادرا ما يشعرون بدون أن يفكروا لأن المشاعر تستثار عادة عن طريق إدراك موقف معين".

وعبر **أليس Ellis** عن هذه الفكرة بقوله "عندما ينفعلون فإنهم أيضا يفكرون ويتصرفون وعندما يتصرفون فإنهم أيضا يفكرون وينفعلون ،وعندما يفكرون فإنهم أيضا ينفعلون ويتصرفون" **(الشناوي، 1994، 92)** لذلك فإنهم ذوو رغبة وإدراك وحركة ،وهم نادرا ما يتصرفون بدون إدراك مادامت أحاسيسهم وأعمالهم الحالية يتم فهمها في شبكة من التجارب السابقة، والذكريات والاستنتاجات وهم نادرا ما يتعاطفون دون تفكير، مادامت مشاعرهم محددة بموقف معين وبأهميته، وهم نادرا ما يتصرفون دون التفكير والتعاطف ،مادامت هذه العمليات تزودهم بأسباب للتصرف، كما أن سلوكهم هو وظيفة لتفكيرهم وتعاطفهم وعملهم. كما يؤكد **إليس Ellis** أن المرضى الذين يعانون من اضطرابات القلق ،لديهم ميل كبير لأن يعتنقوا إعتقادات غير منطقية يرفضها معظم الناس الأسوياء **(فايد، 2008، 92)**.

وقد قدم **اليس A.Ellis** مجموعة من الأفكار حول طبيعة البشر والاضطرابات الانفعالية التي يعانون منها:

1- الإنسان كائن عاقل متفرد في كونه عقلاني، وغير عقلاني وهو حين يفكر ويتصرف بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة. وعندما يفكر ويتصرف بطريقة غير عقلانية فإنه يعاني من المشكلات والاضطرابات.

2- التفكير العقلاني وغير العقلاني متعلم منذ الطفولة ،من الأسرة ومن ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه.

و أثناء عمليه النمو فإن الطفل يتعلم أن يفكر ،ويشعر بأشياء معينة بالنسبة لنفسه وللآخرين وترتبط به هذه الأشياء بفكرة (هذا حسن) ،فتصبح انفعالات إنسانية موجبة مثل الحب والفرح ،بينما تلك التي ترتبط بفكرة هذا سيئ تصبح انفعالات سالبة، وتكون مشاعر مؤلمة فيها الغضب أو الاكتئاب.

3- التفكير والانفعال توأمان متداخلان ومترابطان، ويؤثر كل منهما في الآخر فالتفكير والانفعال والسلوك أضلاع مثلث واحد تصاحب بعضها بعضا تأثيرا وتأثرا.

4- الاضطراب الانفعالي والنفسي هو نتيجة للتفكير غير العقلاني وغير المنطقي، ويصاحب الانفعال التفكير، وتستمر الاضطرابات طالما استمرت حالة التفكير غير العقلاني وقد وجد **اليس A.Ellis** أصل هذا التصور لدى الفيلسوف اليوناني **إيكتيتوس Epictetus**، الذي يقر أن الناس يضطربون ليس بسبب الأشياء ،وإنما بسبب وجهات نظرهم التي يكونونها عن هذه الأشياء وقد اقتبس **اليس Ellis** نفس الفكرة من هاملت وهي أنه لا شيء في الخارج جيد أو سيء ولكن التفكير هو الذي يجعلها كذلك (**الفحل، 2009، 128**).

إن المعتقدات اللاعقلانية لا تؤثر على الجانب النفسي فقط ،بل يؤثر أيضا على الجانب الفسيولوجي. فقد أكد **هارس وآخرون Harris et al** من خلال دراسة حول أثر المعتقدات اللاعقلانية على الجانب الفسيولوجي على:

- ارتفاع متوسط درجات الاهتمام، الهدوء لدى أصحاب المعتقدات العقلانية، بينما ارتفعت متوسطات درجات القلق لدى أصحاب المعتقدات غير العقلانية.

– وجود فروق دالة إحصائيا في قياس درجة ضغط الدم، بين أصحاب المعتقدات العقلانية وأصحاب المعتقدات غير العقلانية، ولصالح غير العقلانية. حيث اشارت النتائج إلى ارتفاع ضغط الدم لدى أصحاب المعتقدات غير العقلانية مقارنة بأصحاب المعتقدات العقلانية

5– أن البشر كائنات ناطقة وفي المعتاد أن يتم التفكير عن طريق استخدام الرموز واللغة ،وطالما أن التفكير يصاحب الانفعال فإن التفكير غير المنطقي من الضروري أن يثابر إذا استمر الاضطراب الانفعالي، ويبقى الشخص المضطرب على اضطرابه محافظا على السلوك غير المنطقي، عن طريق الكلام الداخلي والأفكار غير المنطقية ،والانفعال ما هو إلا تفكير متحيز ذو طبيعة ذاتية وعالية وغير منطقية.

6– ينبغي مهاجمة وتحدي الأفكار والانفعالات السلبية، أو القاهرة للذات وذلك بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا وعقلانيا ،وهدف الإرشاد هو أن يوضح للمسترشد أن حديثه مع ذاته هو المصدر الأساسي للاضطراب الانفعالي، وأن يبين له كيف أن هذه الأحاديث الذاتية غير منطقية. وأن يساعده على تعديل تفكيره بحيث يصبح أكثر عقلانية وبالتالي تقل الاضطرابات الانفعالية وسلوك قهر الذات.

وحدد **اليس Ellis** إحدى عشرة فكرة لا عقلانية وغير منطقية في المجتمع الأمريكي تؤدي إلى العصاب وهي:

الفكرة الأولى: من الضروري أن يكون الفرد محبوبا من كل المحيطين به.

وفي رأي **اليس Ellis** إأن هذه الفكرة غير منطقية ،ذلك أن إرضاء الناس غاية لا تدرك والسعي وراء هذا المطلب هو سعي خاطئ ،و يقود الإنسان للتعاسة والإحباط وإلى عدم الشعور بالأمن، والفرد الذي لديه مثل هذا المطلب يعتمد في تعزيزه لنفسه من الخارج ،وليس من الداخل أما الشخص العقلاني فيقول أن من المرغوب فيه أن أكون محبوبا.

الفكرة الثانية: أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الكفاءة والمنافسة والإنجاز، حتى يمكن اعتباره شخصا ذا أهمية.

ويعتبر **اليس Ellis** أنه من المستحيل تحقيق هذه الفكرة بشكل كامل، وإذا أصر الفرد على تحقيقها ،فإن ذلك ينتج اضطرابات نفسية جسمية وشعور بالنقص وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة الشخصية، كما يتولد لدى الفرد شعور دائم بالخوف من الفشل، أما الشخص المنطقي العاقل فإنه يفعل

ذلك انطلاقا من مصلحته. وليس من منطلق أنه يصبح أفضل من الآخرين ،إنه يفعل ذلك لكي يستمتع بالنشاط الذي يقوم به وليس لمجرد مشاهدة النتائج.

الفكرة الثالثة: بعض الناس يتصفون بالشر والوضاعة والجبن، ولذلك فهم يستحقون أن يوجه لهم اللوم والعقاب.

وهذه الفكرة غير منطقية وتتناقض مع مفهوم الصحة النفسية ،حيث أن لوم الذات والعقاب يؤديان إلى العصاب. كما يرى **اليس Ellis** أن الشخص العقلاني لا يلوم الناس على أخطائهم ل،أن كل الناس معرضين لإرتكاب الأخطاء. كما أنهم لا يلومون أنفسهم وإذا ما وجه إليهم اللوم، فإنهم يحاولون تحسين وتصحيح سلوكهم إذا ما كانوا مخطئين، أما إذا لم يكونوا مخطئين فإنهم يوقنون أن لوم الآخرين لهم يدل على اضطرابهم (الآخرين) ،أما إذا ارتكب الآخرون أخطاء فإنهم يحاولون فهمهم، وإذا كان بإمكانهم إيقافهم عن مواصلة هذه الأخطاء فيفعلون ذلك أما إذا كان ذلك غير ممكن فعليهم أن يحاولوا عدم ترك سلوك الآخرين يؤرقهم وعندما يرتكبون أخطاءا فإنهم يعترفون لها ولكنهم لا يتركون هذه الأخطاء لتصبح كارثة، فتؤدي بهم إلى الشعور بعدم الأهمية.

الفكرة الرابعة: "إنه لمن النكبات المؤلمة أن تسير الأمور على غير ما يريده المرء لها".

وهذه أيضا فكرة غير منطقة حسب **اليس Ellis** لأنه من الطبيعي أن يتعرض المرء للإحباط، ولكن من غير الطبيعي أن ينتج عن هذا الإحباط حزن شديد، ومستمر ويرجع ذلك للأسباب التالية:

1- لا يوجد سبب يجعل الأشياء تختلف عن الواقع الذي هي عليه.

2- الانغماس في الحزن والضيق غالبا ما يزيد المواقف سوءا.

3- إذا كان من المستحيل تغيير الموقف فإن الأمر المنطقي الوحيد هو تقبل هذا الموقف.

إن الفرد المنطقي والمتعقل يتجنب المغالاة في تصوير المواقف غير السارة، ويحاول قدر إمكانه تحسينها وإن لم يستطع فيتقبلها. كما أن المواقف غير السارة قد تكون مؤدية إلى الاضطراب ولكنها لا تمثل نكبة إلا إذا نظر المرء إليها على هذا النحو. (**عبد الهادي و العزة، 2007، 48-50**).

الفكرة الخامسة: إن التعاسة تنتج عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد التحكم فيها.

"يرى **اليس** أن هذه الفكرة خاطئة وغير منطقية لأنه في الواقع نجد أن بعض المواقف الخارجة عن الفرد، يمكن أن تكون مؤذية بدنيا فإنها تكون عادة ذات طبيعة نفسية ،ولا يمكن أن تكون ضارة إلا إذا سمح الفرد لنفسه أن يتأثر بها، نتيجة لاستجاباته واتجاهاته". "إن الفرد يولد لنفسه الاضطراب بأن يقول لنفسه كم هو شيء مفزع ،أن يكون هناك شخص غير لطيف ورافض أو مضايق لي، وإذا

تحقق الفرد أن الاضطرابات أو الانفعالات الكدرة تتكون من إدراكاته ومن الأحكام التقويمية التي يصدرها، وما يقوله لنفسه من أحاديث داخلية ؛فإنه يدرك أن بوسعه السيطرة عليها أو تعبيرها، والشخص الذي على درجة من الذكاء يعرف أن التعاسة، تأتي بدرجة كبيرة من داخله ،وأنه بينما يهتز الفرد أو يتضايق بفعل الأحداث الخارجة عنه، فإنه يعترف بأن استجاباته يمكن أن تتغير عن طريق تغيير تصوراته، وتعبيراته الداخلية عن هذه الأحداث" **(الشناوي، 1994، 100)**.

الفكرة السادسة: "إن الأشياء الخطرة أو المخيفة تعتبر سببا للانشغال البالغ ،ويجب أن يكون الفرد دائم التوقع لها". وهذه الفكرة أيضا غير منطقية وغير عقلية، من وجهة نظر **اليس Ellis** ذلك أن القلق والانشغال يحول دون التقييم الموضوعي لاحتمال حدوث الخطر، كما أنه يشوش على التعامل الفعال مع الحادث الخطير ،عند وقوعه ويضخمه ويعطيه حجما أكبر من حجمه ،كما أن هذا التفكير لا يؤدي إلى منع وقوع الأحداث القدرية.

وفي مقابل هذا فإن الشخص العاقل، يدرك أن الأخطار المحتمل حدوثها ليست بالصورة المفجعة ،كما أن القلق لا يمنع هذه الأحداث كما أنه قد يزيد من تأثيرها. بل قد يكون هذا القلق أكثر ضررا من الأحداث نفسها، والتي يخشى وقوعها. وهو يدرك أيضا أنه ينبغي عليه أن يعايش هذه الأحداث التي يخشاها، لكي يثبت أنها ليست مخيفة في الواقع.

الفكرة السابعة: من الأفضل تجنب مواجهة الصعوبات والمسؤوليات الشخصية.

وهي أيضا فكرة خاطئة وغير منطقية، ذلك أن تجنب القيام بواجب ما يكون غالبا أصعب وأكثر إيلاما من القيام به ،ويؤدي فيما بعد إلى مشكلات ومشاعر عدم الرضا. وعدم الثقة بالنفس، فالشخص العاقل يقوم بواجباته دون شكوى ،ويتفادى بذكاء الأعمال المؤلمة التي لا ضرورة لها، ومقتنعا بالأسباب التي جعلته يتفادى هذا النوع من الأعمال، وفي نفس الوقت بمنح لنفسه مهمات أخرى تحقق له الحياة المتسمة بالمسؤولية ،والتحدي وحل المشكلات مما يجعله شخصا مستمتعا بالحياة.

الفكرة الثامنة: يجب على الفرد أن يعتمد على أشخاص آخرين، أكثر قوة وخبرة منه لمساعداته.

إن هذه الفكرة غير العقلانية تجعل الفرد يفتقد إلى الاستقلال الذاتي، والفردية والتعبير عن الذات والإحساس بعدم الأمن ،حين يكون تحت رحمة هؤلاء الذين يعتمد عليهم ،كما أن هذه الاعتمادية تفقده الحافز للتعلم. في مقابل هذا فإن الشخص المتعقل يسعى إلى الاستقلالية الذاتية

والمسؤولية في نفس الوقت لا يرفض البحث عن العون من الآخرين، أو قبول مثل ذلك العون إلا إذا اقتضت الضرورة ذلك.

الفكرة التاسعة: "إن الخبرات والأحداث المتصلة بالماضي ،هي المحددات الأساسية للسلوك في الوقت الحاضر ،وإن تأثير الماضي لا يمكن استبعاده".

وهي فكرة لا عقلانية وغير منطقية؛ فالسلوك الذي كان في وقت ما ضروريا في ظروف معينة ،قد لا يكون ضروريا في الوقت الحالي ،كما أن التأثير المفترض للماضي قد يستخدم كعذر وتبرير الابتعاد عن تغيير السلوك.

أما الشخص المتعقل فإنه يعترف بأن الماضي جزء هام في حياته ،ولكنه يدرك أيضا أنه من الممكن تغيير الحاضر عن طريق تحليل نتائج الماضي، وتمحيص النتائج المكتسبة ذات التأثير الضار، ،ودفع نفسه إلى التصرف بطريقة مختلفة في الوقت الراهن.

الفكرة العاشرة: "يجب على الفرد أن ينزعج ويحزن لما يصيب الآخرين، من مشكلات واضطرابات".

وحسب **اليس Ellis** إن هذه الفكرة غير عقلانية وغير منطقية، لأن مشكلات الآخرين لا ينبغي أن تكون مصدر انشغال للفرد ،لأنها قد تسبب له الضيق والوهم. عندما يؤثر سلوك الآخرين في فرد. فإن هذا يحدث من منطلق تحديد الفرد وإدراكه لآثار هذا السلوك عندما يصبح الفرد مضطربا بدرجة شديدة بسبب سلوك الآخرين ،فهذا قد يعني ضمنيا أن هذا الشخص لديه القدرة على ضبط سلوكهم ،ولكنه في الواقع يقلل من قدرته على تغييرها، أما الشخص العاقل فإنه يحدد ما إذا كان سلوك الآخرين قد بدأ يأخذ صورة مضطربة ،وعند حدوث ذلك يحاول مساعدتهم على التغير، وإذا لم يكن بوسعه فإنه يتقبل هذا السلوك ،ويحاول التقليل من آثاره قدر استطاعته.

الفكرة الحادية عشرة: "هناك حل صحيح وكامل لكل مشكلة، ويجب أن تبحث عن هذا الحل لكي لا تصبح النتائج مؤلمة".

وهي فكرة غير منطقية حسب **اليس Ellis** ،لأن حلا بهذه المواصفات (الكمال) غير موجود ،والتفكير فيه قد يتسبب في القلق والخوف. أما الشخص المتعقل فيحاول إيجاد حلول ممكنة متنوعة للمشكلة، ويتقبل أفضلها أو أكثرها واقعية مع التسليم بأنه لا توجد إجابة كاملة لأي مسألة أو مشكلة.

وقد أضاف **عبد الستار إبراهيم** فكرتين **لألبرت اليس** وهما:

الفكرة الثانية عشرة: إننا نتصرف ونسلك بطريقة معينة، بسبب آثار سيئة في تربيتنا في الماضي قد لا يمكن تجنبه وهذه فكرة لا منطقية فالشخص المعقل هو الذي يعتبر نفسه صاحب مسؤولية أساسية، لما يصدر منه من أعمال أو تصرفات وأن الماضي يمكن تجنب آثاره السيئة إذا ما عدل وجهة نظره وتصرفه الحالي.

الفكرة الثالثة عشرة: "السعادة البشرية والنجاح أشياء يمكن الوصول إليها ،دون جهد بدلا من الفكرة القائلة أنه على الإنسان أن يفعل شيئا، ويجاهد نفسه لخلق مصادر خاصة لسعادته، وأنه بمقدار الجهد المبذول بمقدار ما تتحدد غاياته (**إبراهيم، 1994، 201-202**).

ويذكر **أحمد أبو أسعد وأحمد عربيات 2009** أن **اليس Ellis** قسم هذه الأفكار اللاعقلانية إلى ثلاث مجموعات، تضم الأولى الأفكار التي تتعلق بالفرد، وتضم المجموعة الثانية ما يتعلق بالآخرين، وتضم المجموعة الثالثة ما يتعلق بالعالم وظروف الحياة .وأسماها بالحتميات الثلاث

الحتميات أو الإلزاميات الثلاث: أكد **اليس Ellis** أن الأفكار أو المعتقدات اللامنطقية واللاعقلانية، التي يعبر عنها المسترشد تندرج تحت ثلاث حتميات أساسية كما سبقت الإشارة وهي:

***المطالب المتصلة بالذات:** وهذه المطالب تظهر في عبارات مثل:

- أني شخص غير كفء، وليس لي أي أهمية.
- أنني يجب أن أعمل بطريقة جيدة وأنال استحسان الآخرين المهمين من حولي.

***المطالب المتعلقة بالآخرين:** وتظهر من خلال عبارات مثل:

- يجب أن يكون الآخرون ظرفاء وتحت كل الفروق وطوال الوقت.
- يجب على الآخرين معاملتي برفق وبعدل في كل الأحوال.

***المطالب المتعلقة بالعلم وظروف الحياة:** وهي غالبا ما تأخذ شكل الاعتقادات التالية:

- إن ظروف الحياة أقل من تلك الحياة التي يجب أن أعيش فيها.
- إنني لا أستطيع تحمل ظروف الحياة. (**ابو أسعد و عربيات، 2009، 211**).

ويرى **ألبرت اليس** أن هذه الأفكار هي أفكار خاطئة وغير عقلانية ،تشيع في المجتمع الأمريكي، وانه عندما يقبل الأفراد هذه الأفكار ويدعمونها لما يحدثون بها أنفسهم ،فإنها تقودهم إلى الاضطرابات الانفعالية أو العصاب، حيث أنهم لا يستطيعون العيش معه.ا (**الشناوي، 1994، 103**).

إن الأفراد الذين يعانون من الاضطرابات حسب **اليس Ellis**، لا يستطيعون تحقيق ما يفرضونه على أنفسهم من حتميات، ترتبط بعبارات مثل "ينبغي"، "يجب" "من المفروض" وبعدها يكون عرضة للكبت والغضب والعدوان والشعور بالنقص و...الخ.

وبهذا يكون **إليس Ellis** اختلف مع أصحاب نظرية التحليل النفسي، الذين اعتبروا أن الخبرات النفسية في الطفولة المبكرة ،هي التي تكون في الأساس سببا مباشرا لظهور الاضطرابات النفسية لدى الأفراد في مرحلة الرشد. واعتبرها **Ellis** أسباب ثانوية لا يمكن أن تستمر في التأثير على الفرد، ما لم يكتسب هذا الفرد فكرة من الأفكار اللاعقلانية التي تم الإشارة إليها.

إن **إليس** أكد أن هذه الخبرات (خبرات الطفولة المبكرة) ،ليست وحدها المتسببة في ظهور الاضطرابات الانفعالية ،وأن اتجاهات وأفكار الفرد حول هذه الخبرات التي تتولد عن الأفكار غير المنطقية ،هي التي تسبب الاضطراب. وقد أكد **دفيس Davies 2006** في دراسة حول أبعاد الشخصية والأفكار العقلانية على:

1- وجود ارتباط ايجابي بين المعتقدات اللاعقلانية والعصابية.

2- ارتباط سلبي بين المعتقدات اللاعقلانية والانفتاحية . **(الفحل، 2009، ط2،130).**

وهذه الأفكار غير المنطقية يجب أن تقاوم عن طريق إعادة تنظيم المدركات والتفكير بحيث يصبح التفكير منطقي . **(أبو اسعد وعربيات، 2009، 212).**

III: 2-نظرية الشخصية في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي "REBT":

تؤكد هذه النظرية إلى الفرد ينمو في صورة رغبات وأماني و تفضيلات شخصية ،تكون سببا في ظهور الفروق الفردية بين الأفراد ،فلكل شخص جملة من السمات أو الخصائص و التفضيلات ،تتراوح بين البسيط والكثيف اتساقا مع الجوانب الوراثية والخبرات الاجتماعية، ويؤكد **اليس Ellis** أن البشر يتشابهون في الجوانب البيولوجية العامة ،كالأكل والتنفس والنمو (الانتقال من فترة عمرية إلى أخرى) ،كما أنهم أيضا يشتركون تفضيل بعض الأشياء على أشياء أخرى كتفضيل الحلو على المر، وتفضيل تقبل الآخرين عن رفضهم. كما أن لكل فرد رغبات قوية تسمى الحاجات Needs أو ضرورات Necessities يود تحقيقها، ولكن عدم تحقيقها لا يعني الموت وإنما يميل الفرد إلى الإحساس بالتعاسة والكآبة.

وعلى الرغم من أن جل النظريات النفسية تعرض منظروها إلى تقديم إطار نظري يحوي جانب النمو في الشخصية ،إلا أن إليس لم يتبع هذا المنهج ولم يفكر فيها. بل أكد العلاج العقلاني الانفعالي يركز على كيفية إعادة النمو Redevelopment ،للفرد أكثر من تركيزه على Development.

وعلى الرغم من هذا -عدم اهتمامه الواضح بصياغة وتكوين نموذج نظري للشخصية- فإنه صاغ مجموعة من المفاهيم الأساسية، لنظريته الخاصة بالعلاج العقلاني الانفعالي تسهم في التعرف على وجهة نظره في الشخصية ومنها:

1- الاستعدادات البيولوجية:

لم تبتعد فكرة **اليس Ellis** عن اعتقادات **ابراهام ماسلوA.Masslow وكارل روجرز Rogers** في أن الإنسان يولد وهو يتمتع بميول قوية لتطوير نفسه، وتحقيق ذاته ليؤكد هذا الأخير "أن الفرد له دافع أساسي لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته" **(زهران، 2002، 97).**

"فالبشر حسب **اليس Ellis** يولدون ولديهم استعداد أن يكونوا منطقيين، ممثلين لذواتهم. ولكن لديهم أيضا استعدادات قوية أن يكونوا غير منطقيين في سلوكهم ،وأن يكونوا قاهرين لأنفسهم ويفكرون بسهولة وبشكل طبيعي، كما أنهم يفكرون حول تفكيرهم وهم مبتكرون، يحبون ويتعلمون من أخطائهم وهم يغيرون من أنفسهم مرات عديدة. " **(الشناوي، 1994، 105-106).**

كما ترى هذه النظرية أيضا أن النضج الانفعالي ،هو اتزان دقيق بين اهتمام الفرد بالعلاقات مع الآخرين، ومبالغته في الاهتمام بها، ذلك أنه إذا كان هذا الاهتمام لا يتميز بالوسطية فإن الفرد يتصرف بطريقة اجتماعية معادية، ولكن إذا تقبل الحقيقة الواضحة والرواية المتزنة والمتوافقة ؛والمتمثلة

في أنه ما المرغوب فيه وليس من الواجب والضروري أن يكون علاقات طبية مع الآخرين، فإنه ينزع إلى أن يكون صحيحا انفعاليا.

2- تأثير المجتمع: -التأثير الحضاري-

يميل البشر فطريا أن يخضعوا للتأثر خاصة في مرحلة الطفولة ،ويكون هذا التأثير من أفراد أسرهم وأقرانهم ،وكذلك من جانب البيئة الحضارية التي يعيشون فيها.

"إذ تعتبر متغيرات العلاقات الشخصية في الأسر، وجماعات الرفاق بالمدارس والمجموعات الاجتماعية الأخرى، من أهم المتغيرات الاجتماعية المؤثرة على الفرد من خلال دورها في تشكيل توقعات الأفراد عن أنفسهم وعن الآخرين" **(ضمرة، 2008، 93)** وعلى الرغم من أن هناك اختلافات شاسعة بين الأفراد في الخضوع للتأثر، فإن البشر يضيف إلى اضطرابهم الانفعالي وعدم المنطقية بالخضوع لتعاليم الأسرة المجتمع وتقاليدهما.

3- التفاعل بين الأفكار والمشاعر والتصرفات:

يؤكد **اليس Ellis** أن الفرد يفكر، يشعر ويتصف بصورة تفاعلية وتبادلية فالتفكير يؤثر بشكل جوهري (بل ربما يخلق المشاعر والتصرفات) في المشاعر والسلوك ،كما أن المشاعر تؤثر على التفكير والسلوك، كما أن السلوك يؤثر بشكل متميز على التفكير والمشاعر، وأي تغير يحدث على أحد هذه المتغيرات ؛فإنه يؤدي إلى تغيير بقية المتغيرين ،ومن هذا المنطلق فإن العلاج المعرفي السلوكي الانفعالي ، يستخدم الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية ،لتغيير الشخصية والتي سنتطرق اليها، بشكل مفصل في استراتيجيات الإرشاد العقلاني الانفعالي.

4- التفكير اللاعقلاني وعلاقته بالاضطراب:

"يرى **اليس Ellis** أن كل الاضطرابات الانفعالية لا تنشأ من الخبرات، أو الأحداث التي تؤثر على الناس (A) ،وإنما تنشأ بشكل مباشر من الأفكار التي يتبناها الناس حول هذه الأحداث (B)"، وتشتمل B على الأفكار العقلانية (RBS) ،التي تأخذ بشكل عام صورة رغبات ومطالب و تفضيلات، وكذلك على الأفكار اللاعقلانية (IRBS) ،أو غير المنطقية التي تأخذ صورة مطالب وأوامر وحتميات مطلقة **(أبو أسعد وعربيات، 2009، 215).**

وقد سبق أن ذكرنا الأفكار الثلاث عشرة، التي تكون سببا في كل الاضطرابات والتي لخصها **البرت اليس** فيما بعد في حتميات ثلاث كما سبقت الإشارة إليها.

5- أهمية الاستبصار:

يؤكد **اليس Ellis** أن استبصار المسترشد لنفسه التي يكتسبها عن طريق التحليل النفسي، قد تكون مضللة وغير صحيحة، لأنها تقوده إلى أن الحوادث هي التي تتسبب له في الاضطراب، ومثل هذا الاستبصار حسب نظرية التحليل النفسي و الجشطالت يؤدي إلى تغيير تلقائي في سلوك المسترشد. بعكس نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي التي تؤكد أن الحوادث ليست هي بحد ذاتها السبب الحقيقي للاضطراب ،وإنما نظرة الأفراد وأفكارهم نحو هذه الحوادث، هي التي تتسبب في الاضطراب ،والإرشاد العقلاني الانفعالي يدعو إلى ثلاثة أنواع من الاستبصار:

1- أن سلوك قهر الذات لا يرجع إلى أحداث سابقة ،وإنما يرجع إلى منظومة التفكير.

2- الشعور بالتعاسة لا يرجع إلا لسبب وهو أن الفرد لا يزال يزود نفسه بأفكار غير منطقية أنشأها الفرد في الماضي، ويستثمر في إشراط نفسه أكثر من كونه يشترط من جانب الآخرين.

3- الاستبصار الأول والثاني في حد ذاتها لن يساعد ،على تغيير الأفكار غير المنظمة لدى الناس، وإنما يتم ذلك من خلال العمل والممارسة الجادة من جانب الأفراد المضطربين في الحاضر والمستقبل. **(الشناوي، 1994، 108).**

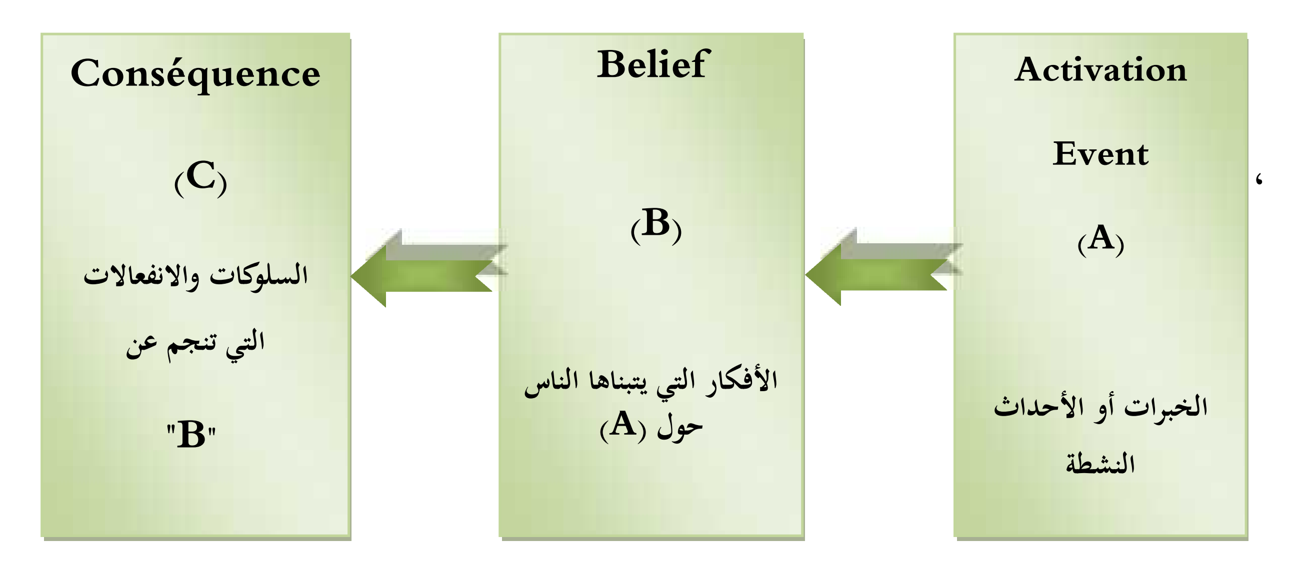
6- قوة الإرشاد المعرفي:

يستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة كبيرة من الإستراتيجيات المعرفية ،ولكنه يركز بشكل أساسي على مهاجمة ودحض الأفكار غير العقلانية، وبذلك يحاول أن يكون نسقا متعمقا لتغيير الشخصية، ويساعد المسترشدين على تغيير فلسفاتهم في الحياة بشكل جذري. من منطلق أنه إذا تم إحداث تغيير جوهري في جانب معرفي ،هو أساس يمكن أن يساعد في إحداث تغييرات هامة في عديد من الانفعالات والسلوكيات ،بينما إحداث تغيير جوهري في أحد المشاعر أو التصرفات ،يكون له أثر محدود في التغيير المعرفي ظ،ذلك أن للإنسان خاصية التفكير التي تميزه عن بقية وسائر المخلوقات.

III : 3- أسباب المشكلات الانفعالية حسب "REBT":

يؤكد **اليس Ellis** أن الناس يأتون عادة لطلب الإرشاد والعلاج ،نتيجة حالة انفعالية أو سلوكية، **(c)** Consequence تسبب لهم اضطرابات ومشكلات انفعالية، وغالبا ما يعزون هذا الانفعال أو السلوك إلى أحداث (Activating Events) **(A)**، أي حدث خارجي كموت قريب أو عراك مع آخرين...الخ، وتوجد علاقة سببية ثابتة بين **(A)** و**(C)**. ولكن **اليس Ellis** يرى أن الأحداث نفسها **(A)** لا تحدث الاضطراب **(C)**؛ وإنما **(B)** أو الأفكار التي يكونها هؤلاء الأفراد حول **(A)**، هي التي تتسبب في ظهور الاضطراب **(C)**.

بمعنى أن **REBT** تؤكد أن المسترشد ينزعج من **(A)** ،التي تتسبب أو تنتج **(C)،** لكن هو أن الأصح بسبب افتراضاته غير العقلانية **(B)**، التي تمثل نظامه الإعتقادي هي السبب في ظهور **(C)** وليست **(A)**. "الذي يتأصل لديه في المراحل الأولى من العمر حيث يتعلم الطفل أساليب التفكير غير العقلانية بسبب النزعات البيولوجية لديه، أو مما يكتسبه من الوالدين أو المجتمع والثقافة التي ينتمي إليها" (**الخطيب**، **2007**، **389**).



مخطط رقم (01)

يوضح العلاقة بين A و B و C في تشكيل الاضطرابات الانفعالية والاضطرابات الشخصية حسب .REBT

كما يؤكد **اليس Ellis** أن استمرار المشكلات والاضطرابات الانفعالية؛ هو نتيجة لاستمرار الأفكار اللاعقلانية ،التي يحدث بها (تجاه الأحداث النشطة والخبرات)- الفرد ذاته.

ويؤكد **اليس Ellis** أن الفرد لديه القدرة على مواجهة نظامه القيمي ؛وأن يتعلم ذاتيا معتقدات وأفكار وقيم جديدة ،غير تلك التي تشكلت في مرحلة الطفولة ، باعتبار أن **REBT** تعتبر أن الإنسان هو المسؤول عن خلق مشكلاته، وفي المقابل لديه هذه القدرة على التغيير تاسيسا على تغيير أفكاره اللاعقلانية (**الضامن، 2003، 153-154**).

III : 4- أهداف الإرشاد النفسي حسب نظرية "REBT":

يعمل المرشد الذي يستخدم **REBT** كمنهج إرشادي، على تطوير مهارات معينة لدى المسترشدين تمكنهم من التصرف ومقاومة أفكارهم اللاعقلانية. وتعليمهم طرق تغيير أسلوب تفكيرهم ليحصلوا على المنفعة،، وتؤدي إلى نتائج فعالة على المدى البعيد لذلك فإن **REBT** تعتبر طريقة تعليمية إرشادية وعلاجية، في نفس الوقت (**ضمرة، 2008، 98**) ،ويهدف الإرشاد المعرفي الانفعالي السلوكي إلى:

1- خفض أو إزالة النتائج غير المنطقية أ،و المشكلات والاضطرابات الانفعالية لدى العميل -تقليل القلق أو قهر النفس إلى أقل حد ممكن- ،تخفيض العدوان والغضب إلى أقل حد ممكن.

2- تزويد المسترشدين بطريقة ،تمكنهم من أن يكون لديهم أدنى مستوى من القلق من الغضب، وذلك من خلال التحليل المنطقي لاضطراباتهم.

كما يهدف الإرشاد المعرفي الانفعالي، إلى تكوين إهتمام ذاتي واضح لدى المسترشدين – يعترف بحقوق الآخرين وتنمية التوجيه الذاتي والاستقلالية الذاتية، والمسؤولية وتقبل أخطاء الآخرين وتقبل الأشياء غير المؤكدة ،والمرونة والانفتاح على التغيير والتفكير العلمي ،وتقبل الذات والوصول بالمسترشد إلى فلسفة حياتية واقعية، ومساعدته على التفكير بشكل أكثر وضوحا وعقلانية، والتصرف بشكل أكثر فاعلية وكفاءة في تحقيق أهداف العيش بسعادة، ومساعدته كي يصبح منخرطا في نشاطات لشغل وقت فراغه، والاستفادة منه وأيضا مساعدته على التوجيه الذاتي وتعليمه كيفية مناقشة أفكاره اللاعقلانية.

إن مقاربة **REBT** تتضمن جهدا تعاونيا من المعالج والعميل في إختيار أهداف واقعية وإيجابية لإثراء الذات، ومن مهام الإرشاد المعرفي الانفعالي أيضا مساعدة العملاء على التمييز بين الأهداف الواقعية وغير الواقعية ،وكذلك الأهداف التي تعمل على هدم الذات ،وتلك التي تعمل على إثراء هذه الذات. ويشير **ألبرت اليس A.Ellis** إلى أن أهم أهداف **REBT** هي:

– مساعدة العملاء في عملية تحقيق تقبل الذات غير المشروط -Un conditional self acceptance ،و تقبل الآخرين كذلك غير المشروط.Un conditional other acceptance ،ولملاحظة كيفية تفاعلهما معا وعندما يصبح العملاء قادرين على تقبل أنفسهم، و فهمها عند ذلك قادرون على تقبل الآخرين دون شروط (**كوري** ، **2009 /2011، 360-361**).

III : 5- دور المرشد حسب "REBT":

إن **اليس Ellis** يشير إلى أن المرشد في العلاج العقلاني الانفعالي، لا يجب أن يركز على تكوين علاقة دافئة مع المسترشد، مثلما نادى بها **كارل روجرز C.Rogers** في الإرشاد المركز حول الشخص. وإنما عليه أن يكتفي بعلاقة عادية يأخذ فيها الدور النشط المشابه لدور المعلم، فهو شخص نشط مؤثر على المسترشد، ولديه القدرة الكافية واللازمة على الإقناع ومهاجمة الأفكار اللاعقلانية لدى المسترشد ،وتحليل فلسفة هذا الأخير في الحياة واتجاهاته ونسق تفكيره. كما عليه أيضا أن يمتلك استخدام وتطبيق الأساليب المعرفية والعاطفية والسلوكية.- والتي ستقوم بالتعرض إليها بالتفصيل في هذا الفصل من البحث في إستراتيجيات الإرشاد **REBT** – في التأثير على أفكار المسترشدين ومشاعرهم وتصرفاتهم.

إن **REBT** لا تعطي دورا فعالا وكبيرا في العملية الإرشادية، مثلما دعا إلى ذلك كارل روجرز في الإرشاد غير الموجه، ولكنها لا تمانع من توفر جو الدفء والأمن والتسامح في العلاقة الإرشادية مرشدا/ مسترشد، دون اعتبارها أساليب توصل إلى تمكين المسترشد من التفكير المنطقي.

إن دور المرشد حسب **REBT** ،أشبه بدور المعلم النشط يعتمد في عمله على التعليم المباشر ليعيد تعليم المسترشد ،"ولا يحرص على إقامة علاقة دافئة بالمسترشد مثل تلك العلاقة التي نادى بها كارل روجرز، وإنما يقوم بدور مشابه لدور المدرس" (**الخطيب، 2007، 391**).

ويحاول أن يوضح له الأساس غير العقلاني ،،الذي أدى إلى اضطرابه وإحساسه بالمشكلات الانفعالية التي تؤرق حياته وكيف أن مثابرته (المسترشد) على الأحاديث الذاتية غير المنطقية وقهره لنفسه وبخسه لذاته، هو السبب في استمرار هذه الاضطرابات والمشكلات الانفعالية، وذلك باستخدام الأساليب التالية:

1- أن يحضرها عنوة إلى انتباهه أو وعيه.

2- أن يوضح له كيف أن هذه الأحاديث الذاتية هي التي تسبب اضطرابه وتعمل على استمراره.

3- أن يبرهن له بدقة على جوانب الارتباط غير المنطقي في أحاديثه الذاتية.

4- أن يعلم المسترشد كيف يعيد التفكير ويتحدى ويناقض ويتحدث بهذه العبارات بحيث تصبح أفكاره الداخلية أكثر منطقية وعقلانية. **(الشناوي، 1994، 111).**

ومن الأساليب التي يتبعها المرشد العقلاني الانفعالي لمهاجمة الأفكار غير العقلانية.

1. يقوم المرشد بدور رجل الدعاية المضادة ،بصراحة حيث يعارض مباشرة أفكار المسترشد وينكر كل تلك الأفكار المولدة لقهر النفس.

2. يصر المرشد على المسترشد ويحثه على الانخراط في نشاط ما ،كالقيام بعمل يخافه وهذا من شأنه أن يكون كقوة مضادة للأفكار الخاطئة التي يفكر فيها المسترشد.

كما يقوم المرشد بتعليم المسترشد نظرية **REBT** الخاصة، بنشأة الاضطرابات والمشكلات الانفعالية ،من خلال تكليفه بالقراءة والإطلاع عليها.

إن المرشد حسب **REBT** نشط من الناحية اللفظية ،فهو يتكلم أكثر مما يصغي بعكس نظرية التحليل النفسي والعلاج المركز حول الشخص لما يقوله المسترشد. فهو يستخدم المنطق والتعليم والإيحاء والمواجهة/ المباشرة –حيث يصل الأمر أحيانا إلى مهاجمة أفكار المسترشد منذ الجلسة الأولى ،من تفكيره وسلوكه غير المنطقيين- وتصفية المسترشد من الأفكار غير المنطقية حتى باستخدام أسلوب الاستهزاء والاستخفاف، **(الخطيب، 2007، 392)**. وتعليمه الأفكار المنطقية ،كما يعمل المرشد على أن يثبت المسترشد دور الأفكار اللامنطقية، في قيادته ودفعه إلى الإحساس بالمشكلات والاضطرابات الانفعالية. وغالبا ما لا يهتم المرشد حسب **REBT** بمقاومة المسترشد ودفاعاته، عن أفكاره وتصرفاته بل عليه ألا يتردد في تفنيد أفكاره واتجاهاته اللامنطقية، التي تعد السبب الرئيسي حسب **REBT** في المشكلات والاضطرابات الانفعالية.

من بين أدوار المرشد حسب **REBT** أيضا تعلم المسترشد كيفية استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، ليقلل من أفكاره اللامنطقية ومن ثم تتوقف تلك المشاعر التي تجعله يقلل من نفسه وسلوكه المضطرب ،وبالتالي "جعل المسترشد أكثر تعاملا بالحب والمودة، وأكثر تواصلا مع زملائه وأفراد مجتمعه وأكثر قدرة على تنظيم أفكاره" **(أبو أسعد وعربيات، 2009، 223).**

III : 6- إستراتيجيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي "REBT":

يصف **إليس A.Ellis** طريقة الإرشاد العقلاني الانفعالي بأنها عملية معقدة ،لأنها تستند إلى افتراض أن الناس لديهم مجموعة من الإضطرابات المعرفية والانفعالية والسلوكية، عند حضورهم لطلب الخدمة الإرشادية، لذا فإنه من واجب المرشد استخدام أنواع عديدة من الاستراتجيات الإرشادية العقلانية والمنطقية؛ لمساعدة المسترشدين للتغلب على مشكلاتهم. ولهنا نجد أن الإرشاد العقلاني الانفعالي لا يعتمد على طريقة واحدة تستخدم مع المسترشدين، وإنما يشمل بصورة إنتقائية على مجموعة متنوعة من الأساليب العلاجية.

ويؤكد **إليس Ellis** أن هذه الأساليب الإرشادية، ذات كفاءة وفعالية في التعامل مع المشكلات الإنسانية كالقلق والاكتئاب والغضب والمشكلات الأسرية، ومشكلات التنشئة الاجتماعية واضطرابات الشخصية والإدمان واضطرابات النوم واضطرابات العلاقات الاجتماعية، (ابو أسعد، عربيات، **2009**، **218**)، لأنه يتناول مكونات الشخصية الثلاث العاطفة، السلوك، الإدراك.

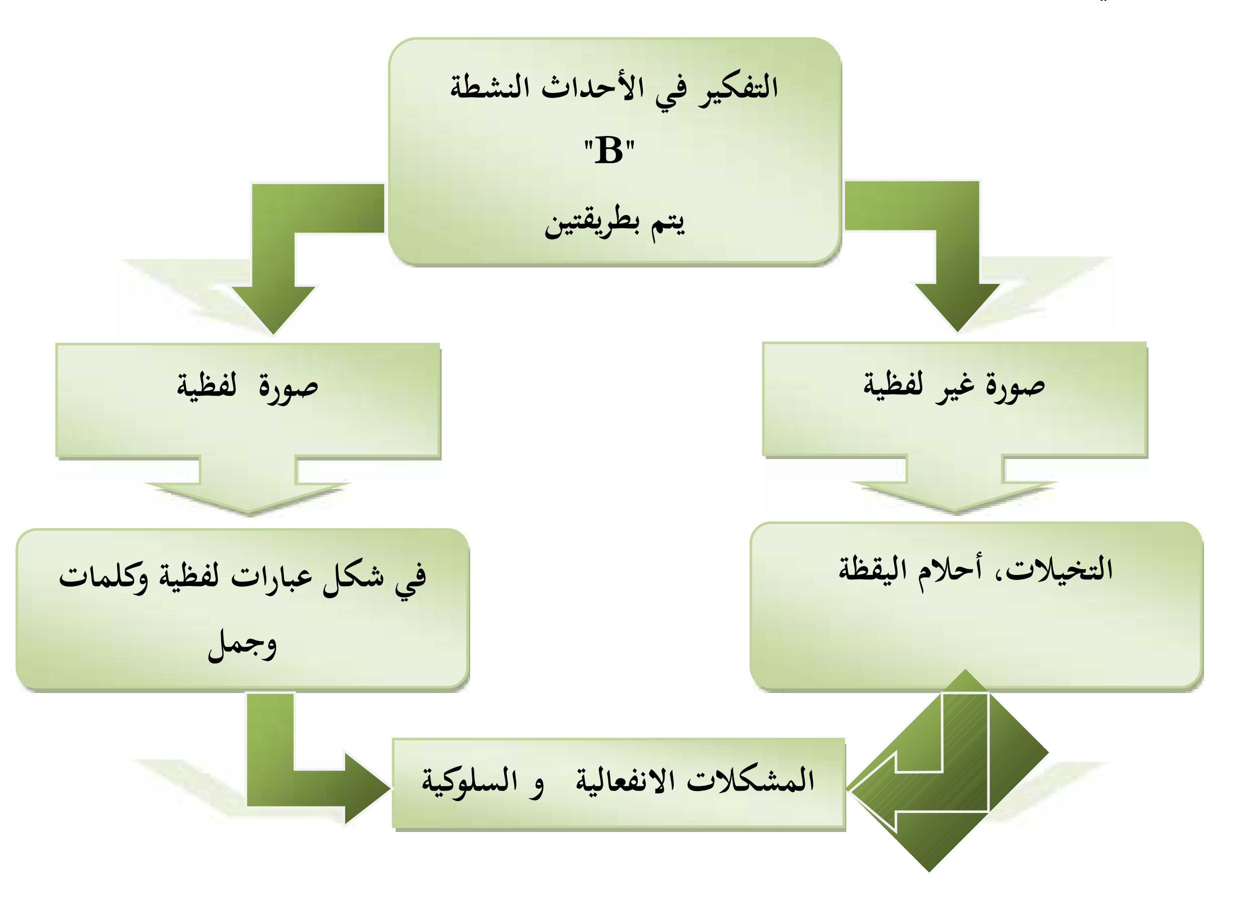
رغم أن **اليس Ellis** يؤكد على تنوع الأساليب العلاجية في طريقته هذه ،إلا أنه يضيف أن المرشد أثناء العملية الإرشادية يكون لديه توجه معرفي غالب في طريقته. وهذا التوجه يستند على عدة افتراضات إرشادية تشتمل على:

1- إن التفكير والانفعال يتداخلان ويتفاعلان بشكل كبير، بحيث يخلق الإنسان عواطفه عن طريقة التفكير، كما يتسبب في تفكيره عن طريق انفعالاته: وبالتالي يمكن للإنسان أن يغير انفعالاته إذا كان مضطربة عن طريق تفحص تفكيره حول الجوانب المعرفية، التي تتسبب فيها (في الانفعالات) وذلك عن طرق تقيدها وإعادة بناء غير الملائم منها.

2- إن الأحداث النشطة، والتي تحدثنا عليها سابقا –وهي **"A"** هي التي تسهم في النتائج السلوكية والافعالية "**C**".

ولكن "**B**" بمعنى أفكار الناس ومدركاتهم وفلسفاتهم حول الأحداث والمثيرات "**A**" هي التي تتسبب في النتائج "**C**"، بشكل مباشر ومهم، وبالتالي فإن الخدمة الإرشادية تتوجه أساسا للتعامل مع "**B**" وهي أفكار وفلسفات المسترشد. أكثر من التعامل مع **"A" و"C"** بهدف معرفة الأفكار غير المنطقية لدى المسترشد ،ومحاوله إقناع المسترشد بايقاف أو تغيير هذه الأفكار غير المنطقية وهي **"B"**.

3- إن الناس يفكرون في "**A**" و حول يحدث لهم في "**A**"،الأحداث النشطة في شكل كلمات أو عبارات وجمل، كما أنهم يفكرون في صورة غير لفظية ذات طبيعة معرفية، تدخل فيها التخيلات أحلام اليقظة وهذه الجوانب غير اللفظية، تسهم أيضا في اضطراب انفعالاتهم وسلوكهم ويمكن استخدامها بالتالي لتغيير مثل هذه السلوكيات.



<u>مخطط رقم(02)</u>

<u>يوضح صور معالجات التفكير ² B ² في الأحداث النشطة.</u>

4- إن الكثير من المشكلات والاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها الناس، تنتج عن توقعاتهم عما يحدث وكيف ينبغي على الآخرين أن ينصرفوا به، نحوهم وعندما يغير الناس توقعاتهم فإنهم يغيرون كثيرا من مشاعرهم المضطربة.

5- إن الأفراد الذين يعانون من إضطرابات ومشكلات انفعالية كثيرا ما يرجعون الأسباب إلى الآخرين وإلى عوامل وأحداث خارجية، وتتحسن مشاعرهم وتصرفاتهم بالنسبة للآخرين وهذه الأحداث عندما يغيرون إرجاعهم لأسباب اضطراباتهم إلى هؤلاء.

6- إن الأفراد الذين يعانون من مشكلات و إضطرابات إنفعالية ،ينظرون إلى المواقف وردود فعل الآخرين وسلوكهم على انها لا تخضع لتحكمهم، و يرون أنهم لا يستطيعون التعامل معها بشكل مناسب ويستطيعون التخلص من هذه المشاعر السلبية ؛عندما ينظرون إلى أنفسهم على أساس أنهم يستطيعون التعامل ومواجهة هذه المواقف، والتعامل معها بشكل مناسب.

ولكون طريقة **ألبرت اليس** في الإرشاد كما أكدنا سابقا ،تعتمد على مكونات الشخصية وهي العاطفة، السلوك، الإدراك فإنه في طريقته الإرشادية يقترح مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات ،تتسق مع هذه المكونات وهي: الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الانفعالية والاستراتيجيات السلوكية. أسماها **Methods** و هي:

III : 6-1 الاستراتيجيات المعرفية:

إن سمة هذا الأسلوب الإرشادي ارتكازه الأكبر على الأساليب الإدراكية، في دحض وتنفيذ الأفكار الخاطئة **(B)** التي يعتبرها **ألبرت اليس A. Ellis** العامل الرئيسي في نشأة المشكلات الانفعالية ،كما يعتبرها الهدف الرئيسي الذي يسعى العلاج الوصول إليه.

وقد اشتهر الإرشاد العقلاني الانفعالي بعملية توضيح العلاقة بين **ABC**، ومن هنا يتضح أن الممارسون لهذا الأسلوب الإرشادي يستهدفون مساعدة المسترشد، على اكتشاف طرق التفكير الخاطئة ومن ثم مواجهتها بطرق واقعية.

ويقترح **ألبرت اليس A. Ellis** مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية الإرشادية وهي:

1/ إعادة البناء المعرفي:

تعتمد هذه الإستراتيجية على توضيح العلاقة بين **ABC**، فالنتائج **"C"** ليست وليدة الأحداث النشطة "A" التي تسبقها ،وإنما هي وليدة شق التفكير والمعتقلات وفلسفة الفرد **"B"** **(محمد،عادل عبد الله، 2000، 64)**.

2/ تفنييد ودحض الأفكار غير العقلانية:

يتمسك الناس غالبا بالأفكار والمعتقدات غير العقلانية واللامنطقية، مما يتسبب في المشاعر الانهزامية والمدمرة للذات **Dispute** ،لذا فإنه هذا الأسلوب المعرفي يؤكد و حسب **اليس A. Ellis** ،على وجوب سعي الأخصائي إلى مجادلة المسترشد حول الأفكار الخاطئة غير العقلانية التي ساهمت في نشأة المشكلات الانفعالية، التي يعاني منها، والمرشد لا يقوم بهذا العمل وحده ويقف المسترشد موقفا سلبيا ،بل أن المرشد يعلم المسترشد كيف يقوم بذلك لوحده من خلال اكتشاف طرق

التفكير،ر والمسلمات والمعتقدات التي يؤمن بها ويبني عليها أنماط سلوكه ومشاعره، ومن بين الأسئلة التي يوجهها المرشد للمسترشد للإجابة عليها: ابن الدليل على ما نقوله أو ما تشعر به؟ ولماذا تكون الحياة مأساوية إن لم تجر الحياة بالشكل الذي تريد؟ وهل هو نهاية العالم إذا لم تحقق أحلامك في الحياة؟ ...الخ

وهذا النموذج من الأسئلة الجدلية والحوارية، التي تؤدي بالمسترشد إلى إعادة التفكير في الأفكار التي يتخذها كمبادئ ومسلمات وحقائق غير قابلة للنقاش، ومن ثم يبدأ في إعادة التفكير بها والتمعن فيها واختبار مصداقيتها ،ومدى تأثيرها على حياته.

وعن طريق مساعدة المسترشد على تنفيذ أفكاره ومساعدته، على تكوين أفكار منطقية أفضل يكون المرشد بذلك قد حقق الأثر المعرفي **Cognitive effect** ،مما يتيح له التمتع بالصحة النفسية Psychological heatth. ويساعده العميل على إعادة بناء الجوانب المعرفية (نظام التفكير) ليواجه سلوكياته في المستقبل، بما فيها السلوك الذي جاء يشكو منه.

ويقرر **اليس Ellis** أن من أوائل المختصين في علم النفس الذين استخدمو طريقة الدحض هذه؛ **أدلر Adler**، **ديوبوس Bubois**، **فرانكل Frunk**l، **فيليبيس Philipis**، رايمي ومن الدراسات التي أكدت فعالية هذا الأسلوب **ابيلسون Abelson 1975**، **روبنسون Robinison** 1967، **بولين Bolin** 1975. (**عبد الله،هشام إبراهيم ، 2009، 60**).

ومن بين الأساليب التي يمكن استخدامها في دحض الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية ما يلي: (**محمد،عادل عبد الله 2000، ، 125**).

أ/ **الدحض في وجود المثير:** ويتم ذلك من خلال قيام المسترشدين باستدعاء ذلك المثير الذي يسبب له المشكل، والاضطراب ثم يطلب منه المرشد رسم صورة مغايرة لذلك المثير. فإذا كان شخص ما ينظر إلى المسترشد بتعال، يطلب المرشد من المسترشد رسم صورة لكليهما (المسترشد وهذا الشخص) وهما مستويان ويناظران بعضهما البعض ،ثم يسأله عن اتجاهه (المسترشد) نحوه بعد ذلك.

ب/ **الأساليب التخيلية:** وهي من الأساليب التي تستخدم في استراتيجية الدحض، ويتخيل المسترشد خلالها أنه يقوم بفعل أمر يخشاه، فإذا كان شخص معين يخشى من مقابلة المدير، يطلب منه المرشد ان يتخيل كيف سيحدق فيه هذا المدير، وردود الأفعال السلبية التي يمكن أن يقوم بها تجاهه ،وسوف تكون النتيجة على إثر ذلك مشجعة على مواجهة مثل هذه المواقف، مما يؤدي إلى عدم تجنبها.

ج/ التخيل إلى حد المبالغة:

ويعتبر ذلك بمثابة أسلوب آخر ،يرتبط بنفس الفكرة ويطلب المرشد خلاله من المسترشد ،أن يتخيل أنه في موقف إجتماعي معين ،وكل الناس يحدقون أو يضحكون عليه لمدة ثلاث ساعات متواصلة تقريبا، وعندما يتخيل المسترشد ذلك فسوف نجد أن الاستنتاج الذي توصل إليه بعد ذلك كان مبالغا فيه.

كما يستخدم عديد من الأساليب لدحض الأفكار اللاعقلانية ،كأسلوب لعب الدور والذي سنأتي في التفصيل فيه في الأساليب الوجدانية.

د / التركيز على الامبريقية Empiricism:

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى أن تثبت للعميل، أن كلا من الواجبات المطلقة التي يتمسك بها وأفكاره اللاعقلانية، لا يتسقان عادة مع الواقع ، ولتحقيق هذا الهدف يستخدم المرشد الأسئلة التي يطلب خلالها من العميل ،أن يقدم الدليل العملي على صدق اعتقاداته اللاعقلانية.

ه / التركيز على النتائج :

ويركز المرشد من خلال هذه الإستراتيجية ،على أن يوضح للعميل النتائج العملية لاعتناق اعتقادات لا عقلانية ،ويكمن الهدف من هذه الإستراتيجية في مساعدة العميل، كي يفهم أنه طالما بقي خاضعا لاعتقاداته؛ اللاعقلانية فإنه سيظل يعاني من مشكلاته ،وسيظل مضطربا فاقدا للاتزان والتوافق التقني.

و / التركيز على اللامنطقية:

ويتم من خلال هذه الإستراتيجية مساعدة العميل، لفهم السبب الذي من أجله تعتبر أفكاره لا منطقية ولا عقلانية ،حيث أن الفرد عندما يريد شيئا ما أن يحدث، فليس من المنطقي أن يحدث ذلك بالضرورة، ومن ثم فإن تلك الأفكار اللاعقلانية تعتبر لا منطقية.

ز/ الأسلوب السقراطي: Socratic.

ويتضمن هذا الأسلوب طرح الأسئلة على المسترشد، وتتعلق هذه الأسئلة بالجوانب اللامنطقية والمختلة وظيفيا ،وغير المنسقة إمبريقيا من اعتقادات العميل اللامنطقية.

وتعمل مثل هذه الأسئلة على حث العميل على التفكير بنفسه ،في فحوى أفكاره اللامنطقية ،وليس مجرد قبول وجهة نظر المسترشد.

ح / الأسلوب التعليمي Didactic :

وتعتمد هذه الإستراتيجية على تقديم تفسيرات مباشرة، لعلة اعتبارها –أفكار المسترشد– لاعقلانية وهازمة للذات وغير منتجة، في حين تعد الإعتقادات العقلانية إنتاجية وتساعد على مفهوم إيجابي للذات، وبالتالي فهي مسهمة إسهاما كبيرا في شعور الفرد بالتوافق و الاتزان النفسي.

ط / أسلوب الاكتشاف الذاتي:

تساعد هذه الإستراتيجية أيضا، على اكتشاف أن التفكير العقلاني يعمل على تجنب الفرد مشكلات انفعالية، معينة ويعرف هذا الأسلوب أيضا بأسلوب المواجهة ،حيث يحث العميل على مواجهة اللاعقلانية واكتشاف ما تسببه له من مشكلات.

أما بالنسبة لمكونات عملية دحض الأفكار الخاطئة، وغير المنطقية فيرى **اليس و برنارد Ellis & Bernard 1986** أن هناك ثلاث مكونات لها وهي: (**القرني و عبد المنصف،2004، 111**).

أ/ عملية الاكتشاف: وهنا يتعلم العميل كيف يكتشف الأفكار الخاطئة وغير المنطقية.

ب/ عملية الحوار مع الذات: من أجل دحض هذه الأفكار الخاطئة، وإحلال الأفكار، العقلانية بدلا منها.

ج/ عملية التمييز بين الأفكار الخاطئة والأفكار المنطقية: في التفكير من أجل تجنب ذلك مستقبلا.

ويشير **اليس Ellis** أن النتيجة من خلال هذه العملية يمكن ملاحظة تأثيرها في "**E**"، الذي يرمز إلى تأثير عملية دحض الأفكار الخاطئة، وبالتالي تنتج سلوك أو مشاعر جديدة **F** خالية من مظاهر و نواتج التفكير اللاعقلاني المتمثلة السلوك اللاتوافقي و الإحساس باللاتوازن .

3/ أسلوب الواجبات الإدراكية: ويعتبر هذا الأسلوب وسيلة سريعة للوصول إلى الأساليب الخاطئة في التفكير، وخاصة تلك التي تتسم بالأمر Absolutistic ،"وهنا يطلب المرشد من المسترشد عمل قائمة بالمشكلات الانفعالية التي يعاني ويشكو منها ،ثم النظر في كل مشكلة على حدى ،ومن خلال مساءلة الذات حول نشأة هذه المشكلة (لماذا؟)، والطريقة التي يفكر بها حول هذه المشكلة، هذا الأمر يمكن المرشد من بناء نظرية A-B-C حول المشكلة المقصودة، ثم مساعدة المسترشد على تحديد النمط التفكيري الخاطئ، الذي ساهم في تأثير المشكلة عليه" (**أبو اسعد وعربيات، 2009، 219**). مثل شخص يخاف من الدخول في علاقات اجتماعية جديدة أو الدخول في مواقف تفاعلية ،ومناقشات لأنه يقول لذاته أنا شخص غير مرغوب فيه وغريب... الخ

فيمكن لهذا الشخص أن يعطي رسائل إيجابية لنفسه ،كأن يقول إن رضا الناس غاية لا تدرك، وكل الناس هناك أفراد يحبونهم وآخرون لا، ومن غير الممكن أن يكون الفرد محبوبا من طرف الجميع.

إن هذا المثال يوضح أن تغير نظرة الفرد إلى المواقف، قد تجعل منه فردا أكثر فعالية وكفاءة، كما أن مثل هذه الكلمات تشجع المسترشدين ،على النظر إلى الأحداث والمواقف التي يواجهونها نظرة شمولية ،فيها سعة للأفق وبعدا عن التفكير الضيق القاصر المحصور في الذات، وبالتالي يتعلم المسترشد كيفية التعبير عن نفسه بهدوء ،مما يساعد على تنمية التفكير المنطقي والعقلاني.

4/ تغيير مفردات اللغة: يؤكد **ألبرت اليس A.Ellis** أن استخدام الفرد اللغة غير الدقيقة ،والمحددة تسهم في تشتيت عمليات التفكير ،إذ أن الكلمة الواحدة قد يكون لها أكثر من معنى وقد يكون سياق الكلام ذو معنى آخر ،غير الذي يقصده المتحدث، لذا يجب الانتباه إلى معاني الكلمات؛ لأن هذه المعاني هي التي تشكل طريقة الاستجابة أو التفكير.

ويدعو **ألبرت اليس A.Ellis** المرشدين تعليم المسترشدين ،إستبدال وتغيير العبارات والمفردات التي تنضوي على معنى ومفهوم سلبي تشاؤمي، يؤثر على التفكير ويجعله سلبيا ومشتتا، بعبارات تتضمن مفهوم إيجابي وتفاؤلي، يساعد على تنمية وإيقاظ التفكير الإيجابي لديه. وتسمى هذه الفنية أيضا **بإعادة التشكيل والتصحيح اللغوي (محمد،عادل عبد الله ، 1999، 64)**، كما أكد **ألبرت اليس** أنه على المرشدين استخدام ألفاظ وعبارات، و تعابير عاطفية إيجابية ليقتبسها ويستعملها المسترشدون ،حتى أثناء الحديث الذاتي مما يساعدهم على تغيير الأفكار اللاعقلانية **(الزيود، 2008، 267)**.

5/ أسلوب وقف الأفكار "Thought Stopping": إن الكثير من المسترشدين الذين يعانون من أفكار وسواسية ،وأخرى متناقضة تحد من كفاءتهم وفعاليتهم في الحياة ،وللتخلص من هذه المشكلات الانفعالية لديهم، يقترح **ألبرت اليس** هذا الأسلوب وهو أسلوب وقف الأفكار، "بحيث يقوم المرشد بتعليم المسترشد وقف هذه الأفكار التي لا أساس لها، وتعليمه التفكير في الجوانب المضيئة في علاقاته، ودراسته وجميع جوانب ومجالات حياته" **(الشناوي،1994، 115-116)**.

وبالتالي فإن المرشد يعلم المسترشد إعادة النظر في تفكيره ،وكيفية تحدي ومناقضة الحديث الذاتي الذي يقلل من فعاليته كفرد ،ثم يطلب منه إعادتها وتكرارها بطريقة أكثر منطقية **(الداهري،2005،524)**

6/ استخدام المرح: يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب الإرشادية استخداما ،في هذا البراديجم المعرفي، **لألبرت اليس A.Ellis** "والهدف من استخدام هذه التقنية هو محاولة إخراج العملاء من الجدية المبالغ فيها، والتي تسهم في تفاقم وتضخيم المشكلة ،وبالتالي زيادة تأثيرها على المسترشد، كما أن المرح كما يدعو أصحاب هذا الاتجاه يساعد العملاء على التخلص ،من الضغوط النفسية المصاحبة للمشكلات، التي يعانون منها وبالتالي يكونون أكثر قدرة على التفكير المنطقي الواعي والعقلاني"(**أبو أسعد وعربيات، 2009، 220**).

ويستخدم المرشدون إستراتيجية المرح مع العملاء أيضا للضحك، والسخرية على أخطائهم (المسترشدين) ،لتقبل جوانب الضعف في ذواتهم وتغييرها، وبالتالي تبني المنهج المضاد وهو الواقعية العقلانية (**الزيود، 2008، 265**).

7/ المناقشة المعرفية الشاملة "Comprehensive cognitive disputing":

وهي تقنية اقترحها **ديجيوسيب** (1991) "**Digiuseppe**" ،و تستخدم في هذا الاتجاه الإرشادي، وهي تساعد المسترشد على مواجهة أفكاره ومعتقداته اللاعقلانية، من خلال خطوط منطقية وأمبريقية وبناء دلائل عقلانية ،لطبيعة المناقشة والتفنيد وذلك بأساليب جدلية وتعليمية يتعامل خلالها مع الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية، في سياقاتها المختلفة ،ويناقش مجموعة الواجبات **musts** التي يجب على المسترشد أن يمارسها، دون أن نفترض أمامه إلى مواجهة الفكرة اللاعقلانية سوف يؤدي بالضرورة وبصورة آلية إلى تغييرات عقلانية ،في اعتقادات وأفكار لا عقلانية ،أخرى كما يرى أيضا أن هذه المناقشة المعرفية الشاملة، تعد إضافة قوية لتلك التقنيات التي يتسلح بها المسترشد، في مواجهة مختلف الاضطرابات.ويؤكد **ديجيوسيب Digiuseppe** إلى هذه الإستراتيجية بمثابة توسع على النموذج الأصلي **ABC** عند **اليس**.

"كما عدل كل من **ويستر وويسلر** (1980) **Wesster&Wessler** هذا النموذج **(ABC)** حيث يريان أن الاعتقادات تتألف من عنصرين هما :

-**الاعتقادات الاستنتاجية:** والتي تعد بمثابة نتيجة عن العالم يتوصل إليها الفرد.

-**الاستنتاجات التقييمية** :والتي تعتبر بمثابة تقييم ومعاني يعطيها الفرد لهذا العالم" **(محمد، عادل عبد الله ، 2000، 119)**.

أما **ديجيوسيب Digiuseppe** فيميز بين أنواع الاعتقادات، ويرى أن الفرد عندما يواجه حدثا **(A)** ،فإنه يقوم باستنتاج معين عن العالم،، ثم يقوم بعد ذلك بتقييم هذا الاستنتاج ومع ذلك فإن هذه الاستنتاجات وتلك التقييمات، يتم القيام بها كنتيجة لنماذجها أو أبنيتها العقلية الجوهرية.

كما يرى **ديجيوسيب Digiuseppe** أن الاعتقادات اللاعقلانية تنقسم إلى قسمين هما: **تقييم الأحداث أو الاستنتاج ،والأبنية العقلية الجوهرية**، التي يصور المسترشد من خلالها العالم، وبالتالي فإن هذا النموذج يقسم الاعتقادات إلى ثلاث أنواع هي **الاستنتاجات والتقييم والاعتقادات اللاعقلانية الجوهرية**. ومن هذا المنطلق يرى **ديجيوسيب Digiuseppe** أن الاعتقادات اللاعقلانية لا تؤدي إلى الانفعالات المضطربة في نموذج خطي، بل أنه يؤكد أن الإنسان يفكر بطريقة إستنتاجية إفتراضية ،وأن الإستنتاجات أو الأفكار اللاعقلانية التي يخيرها الفرد تقتصر على الخبرات التي تتسق مع الأبنية العقلية الجوهرية لديه أو رؤيته عن العالم. والأفراد يقومون بمناقشة وتفنيد الاستنتاجات التي يقومون بها، من خلال أبنيتهم العقلية الجوهرية وبالتالي فإن التقييم الذي يقومون به ينبثق منطقيا من نفس البنية أو رؤيتهم للعالم. وتمثل عملية المناقشة والتفنيد مواجهة حقيقة إعتقادات المريض، وإعادة بناء اعتقاداته الجديدة ومما لاشك فيه أن مثل هذه المناقشة ،تتبع مجموعة معقدة من المجادلات على غرار طريقة **البرت اليس**.

8/ التمارين المهاجمة للخجل: يؤكد **ألبرت اليس** أن أحد أركان الاضطرابات الانفعالية هو لوم النفس، أو الخجل ويؤكد أنه على المرشدين الذين يستخدمون إستراتيجيات **REBT** في الإرشاد، أن يطلبو من العملاء التصرف بطريقة يشعرون معها عادة بالخجل والخزي، وبتنفيذ هذا المطلب سيكتشف العميل أن تصرفاته ليست محل اهتمام الآخرين، لذلك لا داعي للخجل والتوجس منها. وبطبيعة الحال لا يجب أن يطلب من العملاء التصرف بطريقة يعاقبون عليها قانونيا **(الزيود، 2008، 266)**.

III : 6-2 الإستراتيجيات الوجدانية:

يتم التركيز في هذه الأساليب الإرشادية ،على تغيير المشاعر السلبية المصاحبة للمشكلات لدى العملاء، وليس التركيز على الاستغراق في تلك المشاعر، بقدر ما هو مساعدة المسترشدين على تحويل المشاعر إلى مشاعر إيجابية ،تخدم العملية الإرشادية وتسرع في عملية التغيير إلى الأحسن، ومن الأساليب والإستراتيجيات الوجدانية التي قدمها البرت اليس **A.Ellis** في نموذجه الإرشادي:

1 / التخيل العاطفي العقلاني: ويعتبر هذا الأسلوب الإرشادي عملية عقلية ،تساعد المسترشد على تأسيس أنماط من المشاعر، من خلال مساعدة المسترشد على تخيل التفكير المنطقي، والسلوك والمشاعر، ثم محاولة تطبيق ذلك واقعيا ويستخدم هذا الأسلوب للحصول على فرص آمنة، في أثناء محاولة القيام بطرق جديدة للتفكير" (**الخطيب، 2007، 395**). كأن يتخيل المسترشد أسوأ ما سوف يحدث له، وكيف يسلك أو يتصرف حيال هذا الحدث، وبماذا سيشعر إن حصل ذلك، وفي أثناء ذلك يطلب المرشد من المسترشد التفكير في اللحظة الحالية، ويطلب منه تغيير خوفه إلى خوف بسيط وغضبه إلى غضب بسيط ،،وإكتئابه إلى حزن وهكذا وعندما يصل إلى هذه المرحلة ،فإنه يعطي إشارة إلى المرشد الذي يطلب منه أن يعرف نفسه، بما قاله أو فكر فيه حتى إستطاع الوصول إلى هذه الانفعالات المختلفة عن السابق ،ويؤكد بعد ذلك المرشد للمسترشد أن هذه الجمل والأفكار ،التي هو بحاجة إليها لاستخدامها في مواقف الحياة اليومية.

ويؤكد **البرت اليس A.Ellis** (1988) أنه كلما مارس الإنسان التخيل العاطفي العقلاني، عدة مرات في الأسبوع سوف يصل إلى حالة من التوافق النفسي، والاجتماعي تجعله يتجاوز الأحداث والمواقف غير السارة التي يمكن أن تواجهه.

2/ لعب الدور "Role playing": تستخدم هذه الإستراتيجية في العديد من النظريات، ولا تقتصر على الإرشاد العقلاني العاطفي السلوكي **REBT** ،**لألبرت اليس Albert Ellis**، لكن لعب الدور في هذا الأسلوب الإرشادي ،يرتكز بالدرجة الأولى على مساعدة العملاء في تغيير الأفكار الخاطئة غير العقلانية، والمسببة لمشكلاتهم بأفكار أكثر منطقية وأكثر عقلانية، "كما تبين هذه الإستراتيجية كيف تؤثر الأفكار غير المنطقية، والمعتقدات الخاطئة في علاقات المسترشد مع الآخرين" (**عبد الله،هشام إبراهيم ، 2009، 85**). **مثال:** المرأة التي ترغب في مواصلة تعليمها بعد أن تخطت الأربعين، وأنجبت الأطفال وتخشى من الفشل وعدم القبول بالجامعة يمكن أن تستخدم لعب الدور ،بإجراء مقابلة شخصية مع نفسها متخيلة وجود اللجنة أمامها، ومن خلال ذلك يمكن أن تقف على مشاعر القلق، والأفكار غير العقلانية المرتبطة بهذا الوقت ثم محاولة تغييرها.

3/ استخدام القوة والحزم: إن الهدف الأساسي من استخدام القوة والحزم والسلطة مع المسترشدين، حسب **REBT** أثناء الإرشاد ؛هو مساعدتهم على تكوين الاستبصار العقلي والوجداني ،وكذا مساعدتهم على إنشاء حوار مع الذات، من شأنه المساهمة في اكتشاف الأفكار الخاطئة وتغييرها.

4/ الحوار الذاتي: وهي إستراتيجية إرشادية قدمها **اليس A.Ellis**، مع **فيلتين** (1992) **Velten** حيث يقوم المسترشد خلالها بتسجيل معتقداته وأفكاره اللاعقلانية ،وتقييمه لذاته على شريط، ويحاول وهو يستمع إليها أن يقوم بدحضها وتقييدها ،بعد تدريبه على ذلك ثم يقوم بالإستماع إلى الدحض والتفنيد الذي قدمه لهذه الأفكار والمعتقدات، ويجعل الآخرين يستمعون إليها ،معه ليرو سويا ما إذا كانت قوية أم ضعيفة (**محمد،عادل عبد الله،2000، 115-116**).

III : 6-3 الإستراتيجيات السلوكية:

يشير **ألبرت اليس A.Ellis** أنه يمكن استخدام بعض أساليب الإرشاد السلوكي، في الإرشاد المعرفي الانفعالي، لكي يصبح المسترشد أكثر فعالية ولمساعدته على التغيير الرئيسي لمعارفه ،ومعتقداته تجاه ذاته وتجاه الآخرين وتجاه العالم بل وتجاه المستقبل.

ومن بين هذه الأساليب السلوكية:

1 / الواجبات المنزلية: حيث يكلف المرشد المسترشد ببعض التدريبات المنزلية، مثل حصر الأفكار اللاعقلانية التي يؤمن بها العميل، ومحاولة تصحيحها وعرض ذلك مرة أخرى على المرشد أو قراءة بعض الكتب، التي تدعو إلى التفكير العلمي" (**حسين،طه عبد العظيم ، 2004، 96**).

كما تهدف الواجبات المنزلية كإستراتيجية سلوكية، تستخدم في الإرشاد المعرفي الانفعالي إلى إعطاء الفرصة للعميل ليقوم بممارسة ما تعلمه ،وما تدرب عليه أثناء الإرشاد، وذلك على مواقف الحياة المختلفة ،وجدير بالذكر أن مثل هذه الواجبات المنزلية ،وتلك المواقف الحياتية تتضمن جوانب معرفية وأخرى سلوكية، وهو ما يساعد المريض على استرجاع كل ما تعلمه وتدرب عليه، لممارسته في الحياة الواقعية

2 / أساليب الإشراط الإجرائي: مثل التعزيز والعقاب والتشكيل ومن أمثلة التعزيز ... وسماع شريط* أو مشاهدة فيلم حول مبادئ الإرشاد العقلاني الانفعالي.

3 / التعريض "Exposure": يمكن استخدام التعريض **exposure**، بما يضمه من جوانب معرفية وانفعالية وسلوكية ،حيث يوضع المسترشد في موقف معين للوقوف على كيفية مواجهته له.

*وقد ذكر **صالح أحمد الخطيب** في كتابه **الإرشاد النفسي في المدرسة** في ص 396، أن معهد العلاج العقلاني الانفعالي أصدر ألبوم أغنيات وأشرطة تسجيل بعنوان "**مجموعة الأغاني العقلانية**" ،وهي أغاني شعبية واقعية وأحيانا يعرض **اليس Ellis** هذه الأغنيات على مسترشديه، من أجل أن يكشف لهم سخف أفكارهم العقلانية وغالبا ما يتم تشجيع المسترشدين على أن يغنوها لأنفسهم ،أو لبعضهم بعضا في مواقف اجتماعية.

4 / ضبط المثير: يعلم المرشد المسترشد على كيفية التحكم في مثيرات معينة، مما يجعل احتمالية تصرفاته غير المقبولة قليلة، وبهذا فإن هذا الأسلوب يهدف إلى إعادة بناء الوسط المحيط بالمسترشد، حتى لا يتعرض هذا الأخير (المسترشد) لأي مثير، يحفزه على التصرف بشكل غير مقبول ،مثل المسترشد الكحولي يمكن أن يرشده إلى تجنب أماكن بيع الكحول...الخ **(حسين ،طه عبد العظيم ، 2004، 96).**

III:7- مراحل العملية الإرشادية حسب REBT A.Ellis":

"يرى **البيرت اليس A.Ellis** أن عملية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، تركز على أهمية النظام القيمي في النمو الإنساني، بما يحتويه من معتقدات واتجاهات وميول ،حيث تمثل القيم المحدد الرئيسي للشخصية ،من حيث العقلانية واللاعقلانية" **(عبد الله،هشام إبراهيم 2009، 75)**

وتتمحور العملية الإرشادية حسب **اليس A.Ellis**، في إطار العلاقة بين **A.B.C** أي بين الأحداث ونظام المعتقدات، التي تكون سببا في ظهور **C** كما سبق وأن أشرنا آنفا إلا أن **اليس A.Ellis**. لم يحدد خطوات العملية الإرشادية ،بوضوح وفي مراحل متتابعة ومصورة بدقة فقام **ديجيوسيب ودريدان Dryden&Guiseppe 1990** بتطوير هذا الأسلوب ليصبح في شكل خطوات متتابعة تضم ثلاث عشرة خطوة.

ثم بعد ذلك قام **دريدان ويانكورا Dryden&yankura 1995** ،بتطوير هذا الأسلوب الذي يعد آداة رئيسية لمساعدة أطراف العملية الإرشادية، مرشد والعميل على فهم طبيعة المشكلات التي يعاني منها العميل، وأن يقوما بتقييمها قبل عملية التدخل، والتي تتمثل في بعض الأفكار اللاعقلانية التي يعتقدها العميل، وتولي العملية الإرشادية إهتماما كبيرا لتعليم العملاء إدراك العلاقة بين أفكارهم ومشاعرهم، والتي تمثل جوهر الواجبات المنزلية ،وتضم ثلاث عشرة خطوة نوردها فيما يلي:

1- التعرف على المشكلة وتحديدها:

في هذه المرحلة يطلب المرشد من المسترشد ،وصف المشكلة التي يرغب أن يعرضها عليه أولا ،و يناقشها معه وعليه أن يصقل لديه انطباع، بأنهما سيعملان معا وبشكل تعاوني للتغلب على مشكلاته الانفعالية. وللمرشد هنا طريقتان يمكنه اعتمادهما.

الأولى: وتعتمد على إختيار المسترشد للمشكلة التي يرغب أن يبدأ بها، و التي تمثل نقطة البداية فسأله المرشد عن ذلك.

الثانية: وهي موجهة أكثر وتعتمد على المشكلة التي يرى المسترشد، أنها الأكثر خطورة بالنسبة له والتي تسبب له القدر الأكبر من الضيق والألم في حياته.

وفي حالة لم يستطع المسترشد تحديد المشكلة يمكن للمرشد، أن يلجأ إلى عدة طرق لتشجيعه على تحديد المشكلة، كأن يطلب منه أن يختار موضوعا يسبب له الضيق ،والتوتر ولو بصورة بسيطة. كذلك يمكن أن يطلب المرشد من المسترشد ،تحديد الانفعالات و السلوكات التي يريد أن يزيد أو يقلل من حدتها. كما يمكن أن يسأله عن الهدف الذي يريد أن يصل إليه، خلال العملية الإرشادية. كما يمكن للمرشد أن يسأله عن معيقات تحول دون تحقيق هذا الهدف، في هذا الوقت وهذا ما يعمل على توليد مناقشات مثيرة حول المشاعر والانفعالات، التي يمكن أن تحول دون تحقيق الهدف.

ويشير **ألبرت اليس A.Ellis (1973–1979)** أن المرشد العقلاني الانفعالي السلوكي ،لا يستغل وقتا طويلا في الإستماع إلى تاريخ حياة المسترشد، أو في مساعدته على التعبير الانفعالي عن مشاعره، (ورغم أنه قد يلجأ إلى استخدام هذه الإستراتيجيات أحيانا) إلا أنه يحاول عادة اختصار الوقت والجهد ،حيث يعتقد أن الحوار الطويل (المونولوج) يساعد المسترشد على الإحساس بمشاعر طيبة ولكنها لا تساعده على التحسن فعلا (**عبد الله،هشام إبراهيم،2009، 75**).

2- الاتفاق على الأهداف وتحديدها بما يتفق مع طبيعة المشكلة:

تؤمن المرحلة الأولى من العملية الإرشادية ،ومن خلال المناقشات المبدئية مع العميل صورة واضحة عن طبيعة المشكلة التي يعاني منها،و توفر للمرشد فرصة تقييمها. أما في حالة ما إذا لم تتضح طبيعة المشكلة فعلى المرشد أن يحدد تعريفا لها ،بالاتفاق مع العميل وإن كانت هناك مشكلات أخرى فعلى العميل تحديد أي المشكلات يريد أن يبدأ بها.

إن هذا الفهم المشترك للمشكلة يعد مكون هام من تلك المكونات ،التي يضمها الإرشاد العقلاني الانفعالي، لأن هذا الفهم المشترك هو أساس عملية **التعاقد الإرشادي** التي يعملان من خلالها كفريق، وتجعل المسترشد يشعر بتفهم المرشد له مما يزيد في ثقته فيه ،وفي خبرته وقدرته على تناول وحل مشكلاته. وفي هذه المرحلة على المرشد مساعدة المسترشد في التمييز بين مشكلاته العملية ومشكلاته الانفعالية* على أساس أن العميل إذا نجح في السيطرة على المشكلات الانفعالية

---

*لأن REBT كأسلوب إرشادي يتعامل فقط مع المشكلات الانفعالية لا مع المشكلات العملية، وكان هذا من أهم الانتقادات التي وجهت إلى **ألبرت اليس A.Ellis**، **لأن** نظريته الإرشادية كانت انفعالية أكثر منها عقلانية رغم أن التسمية عكس ذلك "REBT"، كما سنوضح في الصفحات الموالية.

؛ يصبح بإمكانه التحكم والنجاح في المشكلات العملية، ذلك أن أحداث الحياة السلبية تنمي لدى المسترشد بعض الاعتقادات اللاعقلانية، تجعله يصدر استجابات انفعالية سلبية غير صحيحة، تؤدي إلى العديد من الانفعالات السلبية كالشعور بالذنب، القلق، الغضب، والاكتئاب. مما يستوجب مساعدة المسترشد على تعديل معتقداته، إلى اعتقادات عقلانية حول تلك الأحداث، لتحويل استجاباته الانفعالية إلى استجابات صحية تتميز بالسلبية "لطبيعة الحادث المؤلم" كخيبة الأمل، الضيق، الحزن، الندم. وهي ردود فعل صحية نظرا لسلبية الحدث. وعلى المرشد أن يساعد المسترشد على تعزيز انفعالاته السالبة الصحية ،لتدريبه على التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة، وغير الملائمة بأسلوب صحي متوافق. وعلى هذا فمن واجب المرشد أن يعمل على تعليم العميل كيفية التفريق بين الانفعالات السالبة والصحية ،وغير الصحية وكيفية تعديل انفعالاته السلبية غير الصحية، وتحويلها إلى انفعالات سلبية ولكن صحية

وقد يستخدم المسترشد أحيانا بعض المفردات المبهمة ،وغير المفهومة والواضحة في وصف مشكلته، فعلى المرشد أن يطلب منه تحديدا واضحا ودقيقا للمشكلة ،ومن ثم يستطيع أن يستخدم نموذج **ABC**، فيطلب من المسترشد تحديد "**A**" الأحداث النشطة ثم النتائج "**C**" وعند هذه المرحلة يقوم المرشد بمساعدة المسترشد أن يقوم بتغيير **"C"** النتائج ،وليس الأحداث النشطة "**A**" بمعنى مساعدته على الحل الانفعالي تغيير "**C**" أما تغيير **"A"** فيعتبر الحل العملي للمشكلة، وللوصول إلى ذلك يستخدم المرشد عدة إستراتيجيات حيث يمكنه أن يوضح للمسترشد الذي يملك مهارات لحل المشكلات ،أن باستطاعته استخدام مهاراته الذاتية، بشكل فعال لتغيير الأحداث النشطة "**A**" إذا كانت استجابته **"C"** صحية (بغض النظر على أنها سلبية أو إيجابية).

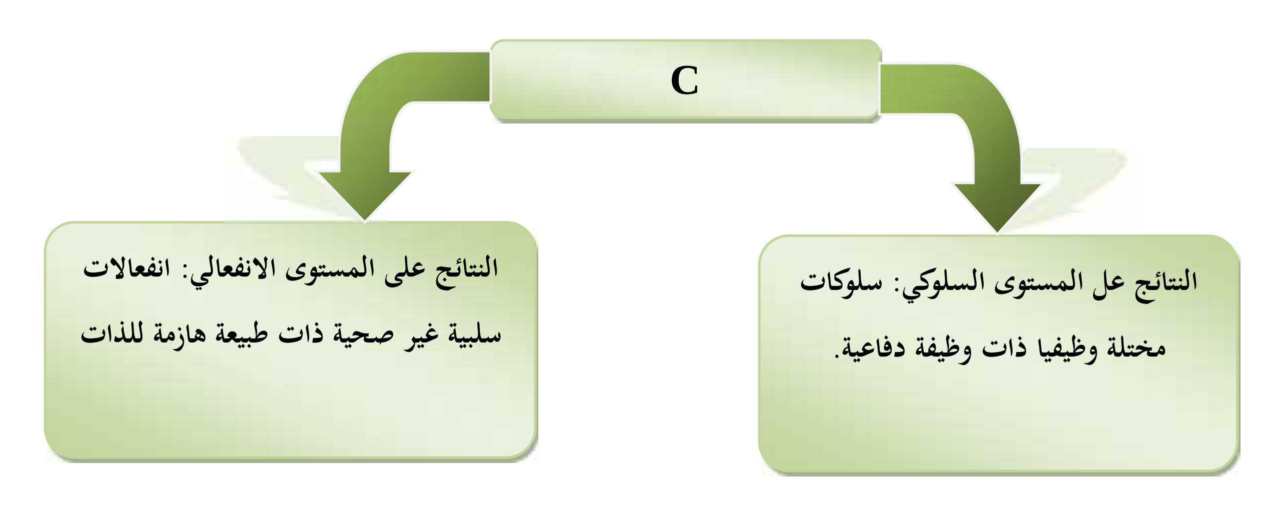
أما بالنسبة للمسترشد الذي لا يمتلك مهارات لحل المشكلات، فعلى المرشد أن يوضح ويؤكد له أنه سيتمكن من تحقيق نجاح بعد التدريب، في اكتساب هذه المهارات لتعديل وتغيير الأحداث النشطة "A"، التي تتسبب في مشكلاته إذا استطاع أن يتخلص من ردود أفعاله السلبية، غير الصحيحة التي يواجهها عند **"C"**.

وفي حالة ما إذا لم يستطيع المسترشد تحديد المشكلة ،التي تؤرقه فعلى المرشد أن يطلب منه العودة إلى مذكراته اليومية الخاصة بهذه المشكلة، وأن يسجل من خلال تلك المذكرات ما يخبره من مشاعر مضطربة ،ويحدد متى وأين خير هذه المشاعر ،وهذا ما يتيح الفرصة للمرشد باستخدام نموذج "**ABC**" مع المشكلة ويدرب العميل على استخدامه.

3- تقييم النتائج المترتبة:

في هذه المرحلة على المرشد أن يقوم بتقييم أحد المكونين، -الأحداث النشطة أو النتائج المترتبة C- استنادا على المكون الذي يصفه المسترشد أولا ،من بين عناصر المشكلة. وعند قيام المرشد بتقييم النتائج "C" المترتبة أولا، فإنه سوف يقوم بإعادة فحص الانفعالات السلبية غير الصحية، لأن المشكلة التي يعاني منها العميل، يتم النظر إليها من هذا المنطلق.

ذلك أن النتائج المترتبة "C" قد تكون إنفعالية في طبيعتها أو سلوكية ،ومع أن السلوكيات المختلة وظيفيا تقوم بوظيفة دفاعية، فإن التركيز يجب أن يكون على الانفعالات السلبية غير الصحية، لا على هذه السلوكيات من منطلق أن هذه الانفعالات غير الصحية ،تسهم بدرجة كبيرة في حدوث هذه السلوكيات المختلة وظيفيا. فإذا كان هناك عميل يرغب في التخلص من الإدمان مثلا، فيجب على المرشد أن ينظر إلى الإدمان على أنه سلوك دفاعي، وعليه أن يشجع عميله بتحديد الانفعالات التي يخبرها ،إذا ما أقلع عن الإدمان، ومن ناحية أخرى على المرشد أن يطلب من العميل، أن يوضح النتائج المترتبة "C" التي يخبرها حيث أن الانفعالات السلبية غير الصحية تقدم عند "C"، إشارات ذات قيمة تتعلق باعتقاداته اللاعقلانية.



<u>مخطط رقم (03)</u>

<u>يوضح أشكال النتائج المترتبة عن الافكار اللاعقلانية على المستويين السلوكي و الإنفعالي</u>

ويمكن للمرشد إستخدام عدة استراتيجيات، إذا لم يكن وصف المسترشد للنتائج المترتبة غامضا ،مثل فنية التركيز والتخيل إذ يطلب المرشد منه أن يتخيل مشكلا يعاني منه، ويحدد المشاعر

التي يخبرها ،وأن يقوم بالربط بينها وفي حالة ما إذا لم يستطع المسترشد ان ينجح في هذا ،فإنه من واجب المرشد أن يخصص له وقتا أطول، حتى يتمكن من رؤية ذلك ويمكن أن يتم ذلك من خلال الخطوات التالية: **(محمد،عادل عبد الله ، 2000، 136).**

1- مساعدة المسترشد على تقييم النتائج المترتبة على الانفعال السلبي غير الصحي، كأن يسأله عما حدث ،عندما شعر بذلك وهل هو يميل إلى يتصرف بشكل فعال ،وبناء أم بشكل هازم للذات.

2- التأكيد على أن الهدف المنشود يتمثل في أن يحل الانفعال السلبي الصحي، محل الانفعال السلبي غير الصحي، كأن يحل الحزن محل الاكتئاب.

3- مساعدة العميل على تقييم النتائج المترتبة، التي سوف تحدث عندما يخبر الانفعال السلبي الصحي المقابل، عند مواجهته لموقف ضاغط أو غير ملائم، فيتخيل كيف سيتصرف وكيف ستختلف النتائج إذا ما خبر الانفعال الصحي في مواجهة حدث ضاغط ،نشط وسلبي ثم يقوم بمقارنة تلك النتائج التي تترتب على الانفعالات الصحية، في مقابل الانفعالات غير الصحية.

وقد يواجه المرشد بعض المشكلات عند قيامه بتقييم إنفعالات المسترشد، المشكلة عند "**C**" ورغم هذا بإمكانه تجنب تلك المشكلات ،إذا ما ابتعد عن استخدام أسئلة تعزز فكرة أن "**A**" تؤدي إلى "C".

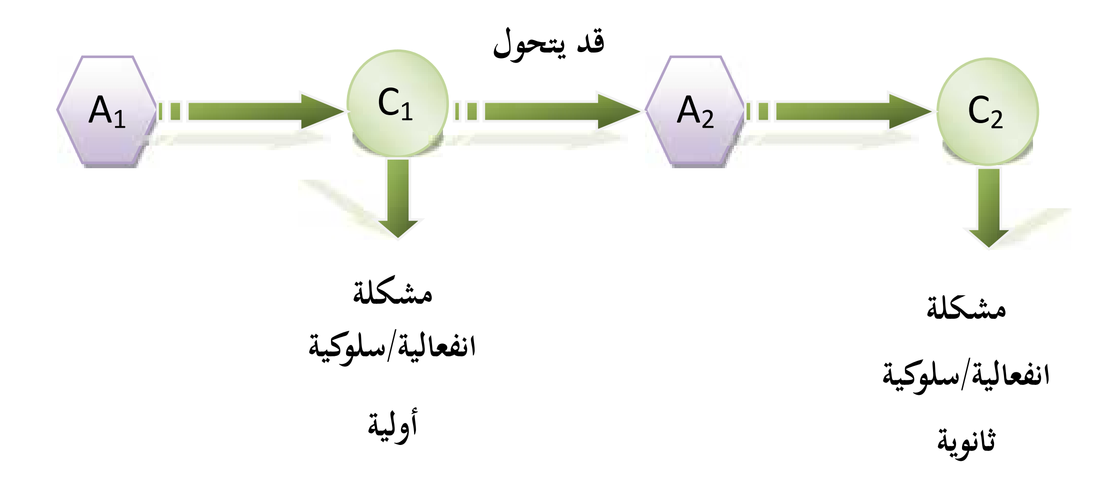
4- تقييم الأحداث النشطة أو المسببة للمشكلة:

بعد أن ينتهي المرشد في مرحلة تقييم النتائج ،تصبح الخطوة التي تليها هي تقييم الأحداث النشطة أو الإستنتاجات أو التفسيرات التي يسوقها المسترشد للأحداث النشطة، ويمكن أن يتم ذلك بسؤال المسترشد عن حدوث تلك الأحداث، وتضمن هذه المرحلة مساعدة العميل أن يحدد ذلك الجانب من الحدث المنشط الذي يثير الاعتقادات اللاعقلانية عند "**B**". وقد يكون هذا أمرا صعبا نظرا لما قد يستنتجه العميل حول الموقف، ويمكن للمرشد أن يلجأ إلى فنية تسلسل الاستنتاجات ،وذلك لتحديد الاستنتاج الذي يعمل على إثارة تلك الاعتقادات. وعلى المرشد هنا أن يقوم بتسجيل سلسلة الاستنتاجات، التي يعرض العميل لها وأن يقوم بمراجعتها معه ويطلب منه أن يجد أيا منها ،يعد ويمثل أكثر جوانب الحدث النشط ارتباطا بالمشكلة الانفعالية.

وهناك فنية أخرى يمكن أن يستخدمها المرشد تتمثل في فحص استجابات المسترشد عند "**C**" ،وبمجرد أن ينتهي العميل من هذه الخطوة يصبح من المهم أن يقوم بإعادة تقييم، أي تغير يحدث في

مشاعر العميل عند "C" ،وذلك منذ أن يقوم بالتحليل المبدئي للمشكلة، وهنا يمكن التركيز على مشاعر العميل عند "C"، أو يطلب المرشد منه أن يتخيل حدثا نشطا آخر، قد حدث بالفعل ثم يتم التعامل مع تلك المشاعر التي يحتمل حدوثها عند "C".

إن الأحداث النشطة يمكن أن تشير إلى فكرة، أو استنتاج او صورة أو إحساس أو سلوك أو حدث حقيقي، في بيئة العميل يمكن أن يؤكده محايدون، (ملاحظون آخرون غير العميل)، كذلك يمكن لمشاعر العميل عند "C" أن تعمل كحدث منشط جديد "A".



مخطط رقم (04)

يوضح تحول بعض النتائج C_1 إلى أحداث جديدة تتسبب في نتائج ثانوية C_2

وهذا يعتبر جانبا مهما في عملية التقييم ،رغم أن ظهور "C_2" وتحول "C_1" إلى "A_2" يقتصر ظهورها عند بعض المسترشدين فقط دون آخرين، وإذا ما اتضح أن الأحداث "A" تمثل تشويها للواقع؛ فإن المرشد يقوم بمساعدته على دحض تلك الأحداث، حتى يتم تصحيح تفسيراته الخاطئة لهذا الحدث.

ويمكن أن تعترض المرشد مشكلات متعددة في هذه المرحلة، ولكن عليه أن يتغلب عليها إذا ما ابتعد عن طلب تفاصيل عديدة عن "A" ،ومنع المسترشد من تقديم الوصف الغامض لها "A". وطلب منه كتابة مذكرات أو تقارير يومية عن تلك الأحداث التي تسبب له الضيق. وهنا يستطيع المرشد أن **يتعاقد إرشاديا** مع المسترشد ،بالاتفاق حول الأهداف المرجوة في عملية التغيير ،على أن

تكون على المدى البعيد وليس القريب. وعلى المرشد أن يكون حذرا ودقيقا في تحديد الهدف من هذا التعاقد بحيث يجب:

1- ألا يكون الهدف هو التقليل من الانفعال السلبي غير الصحي، بل هو استبداله –لهذا الأخير– بالانفعال السلبي الصحي.

2- لا يكون الهدف هو جعل المسترشد محايدا أو سلبيا، أو غير مبال بالأحداث النشطة التي تحدث له أو أن يشعر بمشاعر إيجابية تجاه أحداث ضاغطة سلبية، كأن يشعر بالسعادة تجاه حدث سلبي في الحياة مما يجعله يفضل عدم المواجهة.

3- أن لا يكون الهدف غامضا وزئبقيا غير واضح، كأن يقول أنه يريد أن يكون سعيدا.

5- تحديد وتقييم أي مشكلات انفعالية ثانوية:

يخبر بعض المسترشدين مشكلات انفعالية ثانوية تنتج عن مشكلات انفعالية أولية، (كما سبق وأن أوضحنا في المخطط السابق) فمن واجب المرشد أن يبحث عن هذه المشكلات الثانوية على الرغم من ضرورة مواجهة المشكلات الأولية في البداية ،–لكن قد تكون هناك ظروف معينة تستلزم مجابهة المشكلات الثانوية، أولا وتتمثل هذه الظروف في:

1. المشكلة القانونية تعرقل الجهود التي تبذل لمواجهة المشكلة الأولية.
2. أهمية المشكلة الثانوية إذا ما قورنت بالمشكلة الأولية.
3. إدراك العميل لأهمية تناول مشكلته الثانوية أولا قبل الأولية.

وفي حالة ما إذا رغب العميل في تناول مشكلته الأولية أولا ،على المرشد الاستجابة له لكي لا يخل بمبادئ التعاقد العلاجي.

6- تعليم العميل إدراك العلاقة بين الاعتقادات والنتائج:

في هذه المرحلة يكون المرشد قد أنهى عملية التقييم ،سواء الخاصة بالأحداث "**A**" أو بالنتائج المترتبة "**C**" التي تتعلق بالمشكلة الانفعالية الأولية أو الثانوية ،التي يعاني منها العميل ومن ثم ينبغي على المرشد أن يعلم المسترشد إدراك العلاقة ،بين الاعتقادات "**B**" والنتائج "**B**"."**C**" وهي الاعتقادات التي تكون سببا في المشكلات الانفعالية، وتؤدي إ'ليها وليس الأحداث "**A**" كما سبق وأن وضحنا، وإذا لم يدرك المسترشد ذلك جيدا لن يفهم السبب الذي يتم من أجله تقييم الاعتقادات، وهي المرحلة التي تلي هذه الخطوة.

7- تقييم الإعتقادات:

يجب على المرشد في هذه المرحلة من العملية الإرشادية ،أن يميز للعميل بين اعتقاداته العقلانية واللاعقلانية، وأن يساعده على فهم كلا النوعين من الاعتقادات بشكل جيد.

كما يتوجب على المرشد أن يوضح للعميل أن الاعتقادات اللاعقلانية، تتألف **مقدمة واشتقاقات سلبية** معينة ،تميل إلى أن تنبع من تلك المقدمة التي تتألف من مجموعة من الواجبات **Musts**، تمثل مجموعة من المطالب الموجهة نحو الذات أو الآخرين أو العالم أو ظروف الحياة، ويعمل المرشد على تقييم كلا المكونين للاعتقادات اللاعقلانية، ولتقييم الاعتقادات يمكن استخدام أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي **REBT** ،أو لغة المسترشد نفسه بشرط أن تعكس الكلمات المستخدمة الاعتقادات اللاعقلانية بشكل دقيق .

من ناحية أخرى يقوم المرشد باستخدام الأسئلة التي تتسق مع النظرية ،عند قيامه بتقييم الاعتقادات اللاعقلانية للمسترشد كبديل عن الأسئلة المفتوحة لنفس الغرض. وبالتالي فإنه يقوم بتوجيه المسترشد إلى البحث عن أفكاره اللاعقلانية والتدقيق فيها وتمحيصها، ومن أمثلة هذه الأسئلة أن يسأل المرشد عميله عما يعتقد أنه أدى إلى حدوث انفعال سلبي عند **"C"**.

8- ربط الاعتقادات اللاعقلانية بالنتائج:

في هذه المرحلة الإرشادية يعمل المرشد على التأكد من أن المسترشد قد أدرك العلاقة بين اعتقاداته اللاعقلانية، وما يخبره من إنفعالات تسبب له المشكلات والاضطراب عند "**C**"، وهذه الخطوة يجب أن تسبق أي محاولة من جانب المرشد، لتعليم المسترشد القيام بدحض اعتقاداته اللاعقلانية ،ولكي يتأكد المرشد من إدراك المسترشد لتلك العلاقة يقوم بتوجيه بعض الأسئلة إليه. ويمكنه في ذلك الوقت أن يسأله عما يجب أن يفعله أولا حتى يتمكن من استبدال شعوره بالقلق إلى شعور بالانشغال، وإذا لم ينجح العميل في فهم تلك العلاقة ،يقوم المرشد بتوضيحها له والتأكد من أنه قد أدركها، حتى يتسنى لهما الانتقال بعد ذلك إلى دحضها (دحض الأفكار اللاعقلانية).

9- دحض الأفكار اللاعقلانية:

في هذه المرحلة من العملية الإرشادية حسب **REBT** ،يتم مساعدة العميل على إدراك أن هذه الاعتقادات تعتبر غير منتجة وغير نافعة، وتؤدي به إلى سلوكيات ومشاعر هازمة للذات وتعتبر غير منطقية ولا تتطابق مع الواقع، ورغم كل هذا فإن لها بدائل وهي الاعتقادات العقلانية المنسقة، مع الواقع والمنتجة والمنطقية والتي تبين ذاته (ذات المرشد) وتجعله أكثر ثقة بنفسه. أما بالنسبة

للإستراتيجيات المستخدمة في هذه المرحلة ،فهي كثيرة وكنا قد ذكرناها في إستراتيجية دحض الآفكار اللامنطقية في الصفحات السابقة.

10- تهيئة المسترشد كي يعمق إقناعه في اعتقاداته اللاعقلانية:

بعد أن يدرك المسترشد عدم فعالية أفكاره اللاعقلانية، باعتبارها أفكار هازمة للذات وغير منتجة وغير متسقة مع الواقع، وهي تهدد استقراره وتوافقه النفسي مما يجعله يشعر بالاضطراب. إضافة إلى انعدام الأدلة التي تؤيد هذه الأفكار اللاعقلانية، وفي المقابل توجد أفكار عقلانية أكثر منطقية باعتبارها تؤدي إلى نتائج انفعالية أكثر إنتاجية وكفاءة، وأكثر إسهاما في إحساسه بالاستقرار والتوافق النفسي. بعد ذلك يعمل المرشد على أن يعمل على مساعدة المسترشد. كي يعمق اقتناعه باعتقاداته العقلانية الجديدة والبديلة، ويمكن استخدام الحوار السقراطي والأسلوب التعليمي –الذي سبقت الإشارة إليهما– ،وعلى المرشد أيضا أن يحث عميله على ممارسة التفكير العقلاني في سياقات حياتية مختلفة ،ويتم ذلك من خلال واجبات منزلية يقوم المسترشد بتطبيقها على مواقف الحياة.

11- تشجيع العميل على ممارسة ما تعلمه (الواجبات المنزلية):

إن الهدف الإمبريقي في هذه المرحلة في العملية الإرشادية ،هو مساعدة العميل على ممارسة ما تم تعلمه وتحقيق النجاح في تلك الممارسة، في مواقف الحياة المختلفة مما يسهم في تعميق اقتناع العميل بأفكاره العقلانية وأهميتها بالنسبة له ،وتصنف الواجبات المنزلية إلى: **واجبات عقلية، واجبات سلوكية، واجبات تخيلية.**

على أن تكون هذه الواجبات مرتبطة بالهدف الذي يراد تحقيقه، وتعمل على تقوية إقتناع العميل بالأفكار العقلانية وتضعف اقتناعه بالأفكار اللاعقلانية.

إن الواجبات المنزلية تساعد ،المسترشد على تقييم ما قد يصادفه من عقبات وأن يختار الأساليب المناسبة التي تمكنه من التغلب عليها.

12- مراجعة الواجبات المنزلية:

في هذه المرحلة يتم مناقشة الواجبات المنزلية مع المسترشد، وذلك في بداية كل جلسة على حدا، وتجب الإشارة هنا إلى أن عدم مراجعة تلك الواجبات مع بداية كل جلسة ي،عطي للعميل انطباعا بأن المرشد لا يعتبرها جزءا في عملية التغيير ،لذا يجب مراجعتها معه باستمرار لأنها تعتبر وسيلة لمساعدته على تحقيق الأهداف المرجوة المسطرة لعملية الإرشادية.

كما يجب أن يتأكد المرشد من أن العميل قد قام بمواجهة الأحداث المنشطة. وأن يترك له الفرصة كي يقترح ما قد يراه مناسبا من أساليب لمواجهتها، وإذا لم يستطع المسترشد آداء هذه الواجبات المنزلية على المرشد أن يساعده على تحديد العقبات التي تعوقه عن آدائها، وأن يقوم بمواجهتها. إن الواجبات المنزلية تسمح للمرشد التأكد من أن المسترشد، استطاع دحض وتفنيد أفكاره اللاعقلانية واستبدالها بالتالي بأفكار عقلانية. وفي حالة ما إذا تكرر عدم آداء المسترشد لواجباته المنزلية، يصبح على المرشد أن يتأكد من عدم استطاعته القيام بها. ومن ثم يستخدم معه نموذج **ABC** كي يساعده على تحديد أفكاره اللاعقلانية ،التي تعوقه على آداء واجباته المنزلية ويساعده على دحضها، و تفنيدها ثم يحدد له واجبات منزلية أخرى.

13- تسهيل القيام بالعملية المستهدفة:

تمثل عملية التغيير المستهدفة وسيلة لتمكين العميل من دمج معتقداته العقلانية، في مخزونه الانفعالي والسلوكي. وليتحقق هذا الهدف يعمل المرشد على تحديد العديد من الواجبات المنزلية ،التي يهدف من خلالها إلى التخلص من الأفكار اللاعقلانية. وذلك من خلال استخدام أساليب متنوعة لدحضها ،-وهنا يوضح المرشد للمسترشد أن عملية التغيير المستهدفة ليست عملية خطية ،بل ستواجهه العديد من العقبات والمشكلات خلال قيامه بعملية الدحض والتفنيد للأفكار اللاعقلانية، وذلك في المواقف المختلفة -كما أنه يحتمل أن تحدث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج ،مما يستدعي إجادة تحديد أفكاره اللاعقلانية وإجادة مواجهتها ودحضها واستبدالها بأفكار عقلانية.

كذلك على المرشد أن يقوم بتعليم العميل القيام بتقييم التغيير الحادث ،وذلك من خلال ثلاث أبعاد رئيسية وهي:

1- مدى تكرار الانفعالات السلبية غير الصحية.

2- مدى شدة تلك الانفعالات.

3- مدة دوام تلك الانفعالات (وهل تلك المدة تقل عما سبق أم لا).

(محمد،عادل عبد الله ، 2000، 143).

إن من واجب المرشد في هذه المرحلة تشجيع المسترشد على تحمل مسؤولية التغير المستمر بعد انتهاء البرنامج ،من خلال تحديد واجبات منزلية من تلقاء نفسه تساهم في تغيير وتفنيد أي إعتقادات اللاعقلانية أخرى في مواقف الحياة

IV: إستراتيجيات الإرشاد المعرفيA B C:

واضع هذه النظرية هو آرون بيك **Aron Beck**، الذي كان ممارسا للعلاج للتحليل النفسي ولكنه لم يكن راضيا عن التعقيدات الكثيرة، والمفاهيم المجردة لهذه المدرسة، خاصة بعد فشل دراساته التي كان يحاول من خلالها إثبات صحة فروض التحليل النفسي في الاكتئاب.

كما مارس **آرون بيك Aron beck** العلاج السلوكي ،وشعر أن أساليب المدرسة السلوكية لها فاعلية ولكن ليس نتيجة الأسباب التي يبديها السلوكيين، وإنما لأنها تؤدي إلى تغييرات اتجاهية أو معرفية في المرض. ذلك أن العلاج السلوكي محدود و يهمل تفكير المرضى حول أنفسهم وحول العلاج نفسه.

وقد أدى تشجيع **آرون بيك Aron beck** لمرضاه على القيام بتحليل معرفي لأفكارهم ،إلى إعادة صياغة مفاهيم بعض الاضطرابات الانفعالية، في صورة تحريفات معرفية وقد طور عدة أساليب لتصحيح التفكير الخاطئ.

كما أن تركيز العلاج السلوكي على الحصول على بيانات موضوعية، وتصميم السلوك (القياس الكمي) كانت لها أهميتها عند **ارون بيك Aron beck**،، الشيء الذي أسهم في تطوير العلاج العرفي لديه ودفعه إلى تصميم مقاييس شهيرة عالميا مثل مقياس **ارون بيك Aron beck** للإكتئاب ومقياس القنوط.

"وقد صاغ **ارون بيك Aron beck**، فيما بعد نظرية متكاملة فسر على أساسها حدوث الاضطرابات الانفعالية بصفة عامة والاكتئاب بصفة خاصة ،وفي المعتقدات السلبية التي يحملها المريض عن نفسه وعن العالم، وقد شعر **آرون بيك Auron Beck** أن نموذجه المعرفي هذا (نظريته) إقتصادية في الجهد، عكس التحليل النفسي وأكثر قدرة على شرح مشكلات العملاء أكثر من نظريةP العلاج السلوكي، والذي لا يشرح النواحي العصابية أو مدى تحسن المرض" **(أبو أسعد وعربيات، 2009، 229)**.

IV :1- نمو الشخصية على ضوء نظرية ABC:

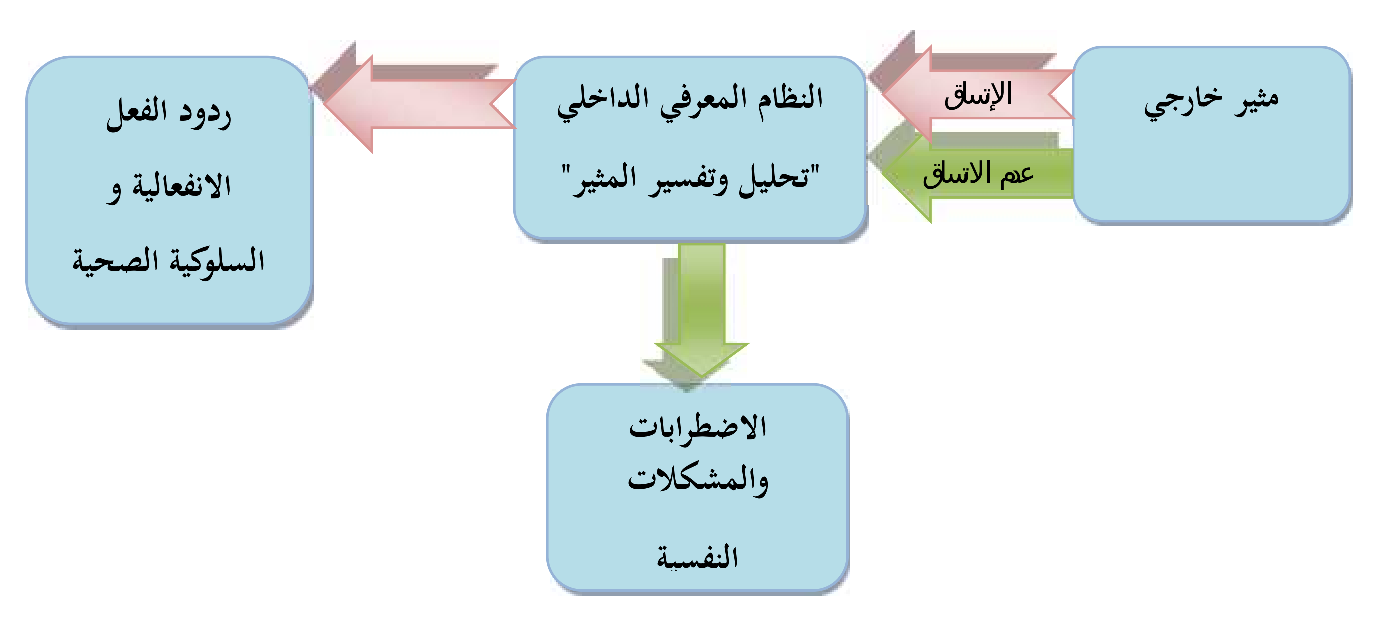
"يرفض العلاج المعرفي ما تنادي به نظرية التحليل النفسي من أن اللاشعور، هو مصدر الاضطراب النفسي وكذلك المدرسة السلوكية بما تعطيه للسلوك من أهمية ،وكذلك ما تدعيه مدرسة طب الأعصاب التقليدية ،من أن الإختلالات الفيزيولوجية والكيميائية هي سبب الاضطرابات الانفعالية، ويقوم العلاج المعرفي على الفكرة القائلة بأن ما يفكر فيه الناس وما يقولونه حول أنفسهم،

وكذلك اتجاهاتهم وآراؤهم ومثلهم، إنما هي أمور هامة وذات صلة وثيقة بسلوكهم الصحيح والمريض" (**الشناوي 1994، 146**). بمعنى أن الأفكار تلعب دورا أساسيا في حدوث، واستمرار وعلاج المشكلات والاضطرابات الانفعالية.

ويؤكد المعرفيون أن الإنسان أثناء نموه يكتسب الكثير من المعلومات، والمفاهيم والصيغ للتعامل مع المشكلات النفسية التي تصادفه في حياته، كما يتعلم من خلال إرثه الثقافي ومن خلال التعليم والخبرة إستخدام الحس العام وصياغة الفروض ،و إختبارها كما يقوم بالتمييز والتحليل من أجل حل الصراع والحكم، ما إذا كان يستجيب بواقعيه للمواقف التي يتعرض لها. إلا أن الحس العام يخفق في إمدادنا بتفسيرات للاضطرابات الانفعالية، على سبيل المثال فإن المكتئبين سلوكهم بتعارض مع القواعد العامة للطبيعية الإنسانية ،وما فيها من غريزة حب الحياة. لكن الدخول إلى النظام التصوري لهؤلاء المرضى، بغرض النظر إلى العالم من خلال أعينهم قد يعطى لسلوكهم معنى ومن خلال المشاركة ،يمكن أن يفهم المعنى الذي يعطونه لخبراتهم ويقدم التفسيرات التي تبدو معقولة اتساقا مع أطرهم المرجعية طبعا. أما فيما يتعلق بالواقع فإن المكتئبين تحكمهم أفكار خاطئة ،حول أنفسهم وحول العالم والمستقبل وهي أفكار تصبغ حياتهم بصبغة التشاؤم.

"إن جميع الأفراد يمتلكون **صيغ معرفية Cognitive shematos** ،تساعدهم في إستبعاد معلومات معينة غير متعلقة ببيئاتهم، والاحتفاظ بمعلومات هامة أما مرضى الاكتئاب فيمتلكون صيغ ذاتية معرفية سلبية، تستبعد على نحو تلقائي المعلومات الإيجابية عن الذات وتبقى على المعلومات السلبية . ويقترح **ارون بيك Aron beck** أنه عند نقطة معينة في الطفولة ينمي الأفراد المكتئبون مثل هذه الصيغ، وذلك لسبب النقد المتزايد من الوالدين أو ربما بسبب ظروف الحياة السلبية" (**أبو أسعد و عربيات ، 2009، 229**). ودور العلاج المعرفي هو مساعدة الأفراد على تعلم طرق أكثر واقعية لصياغة خبراتهم ،بحيث يؤكد **ارون بيك Aron beck** إن وصفات العلاج المعرفي، يمكن أن توضع في صورة بسيطة فالمعالج يساعد المريض على التعرف على تفكيره الشخصي، وأن يتعلم طرقا أكثر واقعية لصياغة خبراته (**الشناوي، 1994، 147**).

إن **آرون بيك Aron beck** يؤكد أن رود الفعل الانفعالية، ليست استجابات مباشرة ولا تلقائية بالنسبة للمثير الخارجي، وإنما يجري تحليل المثيرات وتفسيرها من خلال النظام المعرفي الداخلي، وينتج عن عدم الاتفاق بين النظام الداخلي والمثيرات الخارجية حدوث الاضطرابات والمشكلات النفسية.



مخطط رقم (05)

يوضح تصور Beck لمسار حدوث السلوك الإيجابي وأسباب الاضطرابات النفسية

ويؤكد **ارون بيك A. Beck** بما أن الأفراد يستجيبون لكثير من المواقف بطريقة متسقة ، فإن هذه الاستجابات توجهها وتحكمها مجموع من الأطر المرجعية، أو كما أسماها القواعد، والتي تشكل الأساس الذي تنطلق منه تفسيرات الأفراد، وتوقعاتهم وتوجيهاتهم لأنفسهم (ما يقولونه لأنفسهم) وتصرفاتهم وتقويم سلوكياتهم وكذلك سلوك الآخرين.

ويرى **ارون بيك Aron beck** أن القواعد، تمثل جزءا من التراث الإجتماعي للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فهي تكتسب من خلال الخبرة الشخصية وملاحظة الآخرين. ويقول **آرون بيك Aron beck** "أن هذه القواعد لا توجه سلوك الفرد الظاهر فقط ،بل تشكل أيضا الأساس الذي يبني عليه تفسيراته الخاصة وتوقعاته وتعليماته الذاتية، كما تمده هذه القواعد بالمعايير التي يحكم بها على استجاباته ،من حيث فاعليتها و ملائمتها للموقف ويعرف بها قدر نفسه ومدى جاذبيتها، فالإنسان إذن يسترشد دائما بقواعد معينة، فيما يسعى لتحقيق أهدافه وحماية ذاته جسميا ونفسيا وتوطيد علاقاته بالآخرين" (بيك،**1999/ 2000، 55**). وتساعد هذه القواعد التي يمارسها المريض المرشد، على فهم السلوك غير المنطقي والسلوك الشاذ وعندما تكون هذه القواعد منفصلة عن الواقع، وإذا استخدمت بتطرف أو بطريقة عشوائية فإن ناتجها هو مشكلات واضطرابات نفسية. "

كما يرى **ارون بيك Aron beck** أيضا أن الاستجابة للمواقف ،والأحداث المختلفة يعتمد أساسا

على المعاني التي يعطيها الأفراد لها، كما يمكن أن تكون الاستجابات الانفعالية متباينة لموقف واحد من فرد إلى آخر، وحتى من نفس الفرد في أوقات مختلفة.

كذلك فإن كل موقف أو حدث يكتسب معنى خاص به ،يحدد استجابة الفرد الانفعالية تجاهه، وتتوقف طبيعة الاستجابة الانفعالية أو الاضطراب الانفعالي لدى الفرد ،على إدراكه لذلك الموقف" **(محمد،عادل عبد الله ، 2000، 67- 68)**.

وبشكل أكثر وضوحا يمكن القول أن المعنى الخاص لحدث أو مثير ما ،هو الذي يحدد الاستجابة الانفعالية تجاهه ،فإذا حرفنا واقعة ما أو أسأنا تأويل موقف ما إساءة بالغة، فإن استجابتنا ستكون وفقا لتحريفاتنا ،لا لواقع الموقف وانفعالنا سيأتي تابعا للوهم لا للحقيقة، فالشخص الذي يلصق بالحدث معنى غير واقعي ،أو مغالي فيه حري أن يعاني استجابة انفعالية مفرطة أو غير ملائمة، فلن ينعم بالنوم شخص يتصور في كل ضجة يسمعها لصا يقتحم منزله فيكون عرضه لأن يصاب بعصاب القلق (**بيك، 2000/1999، 65- 66**).

ويقدم **روبرت ليهي Robert leahy** أمثلة لهذه التحريفات المعرفية أو التشويهات نوضحها في الجدول التالي:

.

1	**قراءة الأفكار**	أنت تفترض انك تعرف ما يفكر فيه الناس ،دون أن يكون لديك دليل كاف على أفكارهم"هو يعتقد أنني منحوس".
2	**معرفة الغيب**	أنت تتنبأ بالمستقبل أي أن الأشياء ستكون أسوأ ،أو أن هناك خطرا محدقا قادما ."سوف أفشل في الإختبار أو سأخسر الوظيفة"
3	**التفكير المأساوي**	أنت تعتقد أن ما حدث أو ما سوف يحدث ؛سيكون مرعبا و لا يمكن تحمله، ولن تستطيع إيقافه أو منعه "سيكون أمرا فظيعا لو فشلت".
4	**التسمية**	أنت تنسب السمات السلبية العامة لنفسك و للآخرين ،"أنا شخص غير مرغوب فيه" أو "هو شخص حقير و فاسد"
5	**بخس الإيجابيات**	أنت تدعي أن الايجابيات التي تحققها أو يحققها الآخرون تافهة ،"هذا هو ما يفترض أن تفعله الزوجات، و من ثم فلن يكون أمر ذا أهمية إذا كانت زوجتي لطيفة معي"
6	**الانتقاء السلبي**	تركز دائما و بشدة على السلبيات، و نادرا ما تلاحظ الايجابيات"أنظر الى كل هؤلاء الناس الذين لا يحبونني"
7	**المبالغة في التعميم**	تدرك النمط العام للسلبيات على أساس أنها أحداث فردية خاصة بك" هذا يحدث لي دائما يبدو أنني فاشل في أشياء كثيرة".

8	التفكير الثنائي	تنظر إلى الأحداث أو الناس طبقا الكل ،أو اللاشيء"أنا مرفوض من كل الناس"
9	الينبغينيات المثالية	تفسر الأحداث في ضوء ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء ،بدلا من التركيز على ماهية الأشياء "سوف يكون أدائي حسنا فإذا لم يحدث ذلك فإنني إنسان فاشل".
10	العزو الشخصي	ترجع الجانب الأكبر من تأنيب الضمير لنفسك، لأنك مسئول عن الأحداث السلبية و تفشل في أن تلك الأحداث ،،قد يسببها الآخرون أيضا "انتهى الزواج لأنني فشلت".
11	لوم الذات	تركز على الآخر باعتباره السبب في مشاعرك السلبية و ترفض تحمل المسؤولية في تغيير ذلك.
12	المقارنات المجحفة	تفسر الأحداث في ضوء معايير غير واقعية.
13	التوجه النكوصي	تركز على فكرة ما كنت تستطيع أداءها بشكل جيد في الماضي ،أكثر من التركيز على ما يمكنك أن تفعله الآن".كان يمكنني الحصول على وظيفة أحسن"
14	السفسطة ماذا لو؟	تستمر في طرح سلسلة من الأسئلة الخاصة ،ماذا لو حدث شيء ما؟ و تفشل في الاقتناع بأي إجابة توصلت إليها .
15	الاستدلال الإنفعالي	أي انك تسمح لمشاعرك أن توجه تفسيرك للواقع
16	العجز عن الموافقة	أي انك ترفض أي دليل أو حجة تناقض أفكارك السلبية.
17	بؤرة الحكم	أي انك تنظر إلى نفسك و للآخرين و للأحداث، في ضوء تقويمات من قبيل جيد-سيئ،ممتاز -رديء بدلا من الوصف و التقبل، و الفهم ببساطة ،فأنت تنظر إلى نفسك و للآخرين و للأحداث، و باستمرار طبقا لمعايير مطلقة تعسفية.

جدول رقم(01)

يوضح بعض الامثلة عن التشويهات المعرفية التي حددها رويرت ليهي Robert.L.Leahy

(Robert, leahy,).

وبذلك فإن طبيعة الاستجابة الانفعالية أو الاضطراب الانفعالي، لدى شخص ما تتوقف على ما إذا كان هذا الشخص يدرك الأحداث على أنها إضافة أو حدث، أو تهديد أو اصطدام بالنسبة لمجاله الشخصي الذي يتألف من جملة من الأشياء ،قد تكون ملموسة أو غير ملموسة التي يعطيها أهمية خاصة ،وفي المركز من هذا المجال يقع مفهوم الشخص عن ذاته عن صفاته الجسمية وسماته الشخصية، وأهدافه وقيمه "و حول مفهوم الذات تتعلق الأشياء الحية والجامدة التي هي ذخره وعدته،

وتتضمن هذه الأشياء على الوجه الأمثل عائلة الفرد وأصدقائه وممتلكاته المادية، أما باقي المكونات في هذا المجال الشخصي فتتفاوت في درجة التجريد من مدرسته ،وطائفتة الإحتماعية وقوميتة إلى القيم المجردة أو المثل ،التي تتصل بالحرية والعدالة والأخلاق، ويفسر لنا مفهوم **المجال الشخصي The personal domain** كيف يمكن للشخص أن يتأثر لما يقع لشخص، أو مؤسسة أخرى ولو كانت بعيدة عنه جغرافيا إلى حد كبير، فقد يحس الفرد بالسرور عندما يكرم شخص ينتمي إلى نفس جنسه أو جماعته، ويحس بالسخط إذا مس هذا الشخص إساءة ،فهو يستجيب لهذه الإساءة أو التكريم كما لو كان يمسانه شخصيا" **(بيك، 2000/1999، 69)**.

وكل المشاعر الإنسانية لها مرجعيات ،و أسباب فالفرد يستشعر الحزن لأنه فقد شيئا ما له قيمة ومغزى بالنسبة له ،ويشعر الفرد بالسرور والسعادة عندما يتوقع تحقيق مكاسب معينة، ويحدث القلق عندما يشعر الفرد بالتهديد. كذلك يشعر بالغضب عندما يدرك أن هناك هجوما معينا سيقع عليه من جانب شخص ما. أو على القوانين والأنظمة والمعايير التي يعتز بها ويفسرها على أنها هجوم على مجاله الشخصي، وأن عليه أن يأخذ هذا الهجوم مأخذ الجد ويركز على خطأ الفاعل، أكثر من تركيزه على أي ضرر يلحق به.

إن هذا الإدراك إذا كان مشوشا أي يشتمل على تشويش للواقع، وتشويه ما به من حقائق تكون النتيجة المنطقية هي حدوث الاضطرابات النفسية ،–عدم الإتساق بين الحدث أو المثير الخارجي والنظام العقلي المعرفي الداخلي، الذي أثرنا إليه و أوضحناه في المخطط **رقم (05)** في الصفحات السابقة.

IV :2– طبيعة اضطرابات التفكير:

يؤكد **آرون بيك Aron Beck** أن إضطراب الفكر، مكون هام من مكونات الاضطرابات النفسية، فكل المضطرين يظهرون تشويشات للواقع بدرجات مختلفة ،حيث أنها تبدو لهم أنها معقولة رغم أنها بالنسبة للآخرين بعيدة الإحتمال، ولا يقبلها العقل ويؤكد **آرون بيك Aron beck** أنها أقل قبولا للتغيير ،وكلما إشتد الاضطراب تزايدت درجة التحريف الفكري ومعدل تكرار الأفكار المحرفة ،ومدى ورسوخها وثباتها وقد حدد **آرون بيك A. Beck** ثلاث خصائص أساسية للتفكير تشيع في كل الاضطرابات الانفعالية.

1/ الشخصنة أو التنسيب الشخصي أو التمثل الشخصي Personalization:

حيث يفسر المرضى كل الأحداث على أنها تنطبق عليهم، مما يجعلهم غير قادرين على إصدار أحكام موضوعية ،لأن أفكارهم تتميز بالتمركز حول الذات، وقد "ذكر **هايدجر Heidgger** (1927) أن كل إنسان ممركز حول ذاته بمعنى أنه مركز عالمه الخاص ومحوره. غير أن هذا لا ينفي أن لدى البشر بصفة عامة قدرة على أن يقيموا أحكاما موضوعية، عن الأحداث الخارجية أو حث عن أنفسهم، وأن يفصلوا بين المعنى الشخصي لحدث ما، وبين سماته الموضوعية. وهذا ما يفتقده المرض حسب **A. Beck**. (بيك، **2000/1999**، **104**).

2/ التفكير المستقطب Polarized thinking:

حيث يفكر المضطربون بصورة متطرفة ،حيث يوصفون الأحداث والوقائع بأنها بيضاء أو سوداء، حسنة، أو سيئة، رائعة أو فضيعة كما يسمى أيضا التفكير المنقسم Dichotomous thurking أو التفكير ثنائي القطبية Bipolarthinking وأحيانا يكون التطرف الفكري أحادي القطب Unipolar ،فيرى الشخص الوقائع على سبيل المثال إما غاية في السوء أو محايدة أو لا تعنيه من قريب أو من بعيد، كالفكر الكارثي أو التهويل Catastrophizing.

3/ تطرف الأحكام: "وهناك أنواع أخرى من التفكير المؤدي إلى تحريف الواقع ،وإساءة تفسيره وهي تنضوى تحت مفهوم تطرف الحكم منها

أ/ **التجريد الانتقائي:** وهو أن ينتزع الشخص إحدى التفصيلات من سياقها فتفقده دلالة الموقف الكلي.وكذا

ب/الاستدلال الإعتسافي:

وهو أن يقفز الشخص إلى نتيجة معينة ،رغم نقص الأدلة او في وجود أدلة متناقضة المعاني في واقع الآمر.

ج/ التعميم المفرط أو الزائد Over-generalization:

وهو أن يقفز الفرد إلى تعميم غير مشروع (منطقيا)، بناءا على واقعة واحدة" لان التعميم المنطقي كوظيفة معرفية تحتاج الى توفر وقائع عديدة ،متشابهة و مترابطة يسطيع من خلالها الانسان بعد استقراء جميع جوانبها القيام بالتعميم. (بيك، **2000/1999**، **107**، **108-**).

4/ مبدأ القواعد:

"لكل فرد مجموعة من القواعد يحل وفقا لها رموز خبراته، ويقيمها وينظم سلوكه وسلوك الآخرين، وتعمل هذه القواعد عملها دون أن يعي المرء بها، أو يلم بقائمتها إلماما واعيا، إنه يلتفت إلى تيار المثيرات التي تكتنفه إلتفاتا إنتقائيا ، فيلتقط ما يعنيه ويجمعه ويصنفه ويشكل استجاباته دون أن يقف على منطوق القواعد ،والمفاهيم التي تملي هذه الاستجابات والتفسيرات" **(بيك،1999 /2000، 108)**.

لكن كيف تتضخم هذه القواعد لتكون اضطرابا انفعاليا؟.

يؤكد **ارون بيك A. Beck** أنه ما دامت هذه القواعد تصاغ في ألفاظ متطرفة، فهي تؤدي إلى نتيجة متطرفة، وإنما تطبق كما لو كانت في قياس منطقي.

المقدمة الكبرى (القاعدة) إذا لم يحبني أحد فأنا تافه.

المقدمة الصغرى، فلان لا يحبني.

النتيجة: أنا، تافه.

وبطبيعة الحال فإن المريض لا يدلي سلسلة من الأفكار، على شكل قياس منطقي فالقاعدة (المقدمة الكبرى) هي جزء من نظامه المعرفي يطبقه على الظروف الماثلة ،والمقدمة الصغرى قد ترد بباله أو لا ترد، أما النتيجة فإنه بالتأكيد على دراية ووعي صريح بها ، ولكل نوع من الاضطرابات النفسية مجموعة خاصة من القواعد.(**بيك، 1999/2000، 114-113)**

كما يؤكد **بيك A. Beck** أن الانحرافات الفكرية ،كالمبالغة والتعميم المفرط مدمجة في بنية القاعدة، وبالتالي فهي تفعل فعلها في الضغط على الشخص لكي يضع نتيجة مبالغة أو مفرطة التعميم أو مطلقة، في المقابل فإنه في الحالات السوية ،هناك قواعد أكثر مرونة تخفف من حدة القواعد المتطرفة التي تطغى في حالات الاضطراب.

IV: 3- أهداف الإرشاد المعرفي:

يؤكد **بيك A. Beck** أن تقنيات العلاج المعرفي، هي أكثر ملائمة للناس الذين لديهم قدرة على الاستبطان Introspection وعلى التأمل في أفكارهم الخاصة ،وخيالاتهم "كما أن العلاج المعرفي في جوهره امتداد وتحسين لما دأب الناس على فعله، بدرجات متفاوتة منذ المراحل الاولى لتطورهم الفكري، والتقنيات العلاجية مثل: تسمية الاستياء والمواقف، طرح الفرضيات غربلة الفرضيات، واختبارها كلها قائمة على مهارات يستخدمها الناس بطريقة عفوية ،ودون إطلاع على العمليات الداخلة فيها". **(بيك ، 1999/2000،230)**.

ويشبه **بيك A. Beck** هذه الوظيفة الفكرية، بعملية تكوين الكلام حيث تطبق قوانين النطق والبناء النحوي دون وعي بهذه القواعد، أما إذا أراد الفرد تعلم لغة جديدة فلابد له أن يركز انتباهه على تكوين الكلمات، والجمل والقواعد الخاصة بهذه اللغة.

ويقيس **ارون بيك A. Beck** على هذا في حالة ما إذا وجد الفرد صعوبة، في تفسير جوانب معينة من الواقع ،فقد يفيده أن يركز على القواعد التي يتبعها في بناء أحكامه، فقد يظهر له أن القاعدة خاطئة أو أن تطبيقه للقاعدة خاطئ. لكن بناء الأحكام الخاطئة قد يصبح عادة متأصلة ،في نفس الفرد وبعيدة عن منال وعيه بحيث يتطلب تصحيحها خطوات ،عديدة وأول ما يتوجب عليه فعله هو:

- أن يصبح واعيا بما يفكر فيه.
- ثم يميز أي الأفكار زائفة و غير منطقية.
- عندئذ عليه أن يستبدل الأحكام المنحرفة والرائفة، بالأحكام الدقيقة والموضوعية، وهو بحاجة إلى تغذية راجعة Feed Back، تنبؤه بمدى صحة ما حققه من تغيير، وهو نفس صنف التتابع اللازم لكل تغيير سلوكي.

IV: 4- إستراتيجيات الإرشاد المعرفي لبيك A. Beck:

يحوي العلاج المعرفي الكثير من الاستراتيجيات الإرشادية المتنوعة، وعلى المرشد النفسي أن يكون خطة إجمالية لعمله يتفق وطبيعة الحالات وطبيعية المشكلات، التي هو بصدد تناولها، وإلا كان عمله عرضة لأن يضل في مسار متخبط قائم على المحاولة والخطأ. فالمرشد يقوم بتسليط الضوء على تحريفات المريض، وأوامره لنفسه وتأنيبه لها مما يورثه عجزا ثم يساعده على مراجعة القواعد ،التي تبحث بهذه الإشارات الذاتية الخاطئة.

إن الإرشاد المعرفي يعمل مع المسترشد بطريقة أكثر منهجية ،و إتساقا لحل المشكلات النفسية، التي عجز عن حلها بنفسه ،يبدأ بتحديد مناطق المشكلات بدقة ثم ملأ الفراغات والربط المنطقي بين المحيطات، وإقامة تعميمات صحيحة ثم يقوم المرشد باستخدام حل المشكلات ليتعلم من خبراته وينظم سلوكه.

ويؤكد **آرون بيك A. Beck** أن كل التقنيات المستخدمة في العلاج المعرفي، تتداخل مع عملية الإرشاد تداخلا شديدا، ويصعب وضع خط فاصل بين ما يقوم به المعالج ،وبين استجابات المسترشد ،كما أن المرشد يستخدم عدة إجراءات أو استراتيجيات في نفس الوقت.

فعندما يدرب المرشد المسترشد على اكتشاف أفكاره الأوتوماتيكية ،فهو بطريقة غير مباشرة أو مباشرة يلقي ظلال الشك على صحة هذه الأفكار، وبدوره يكتسب المسترشد مزيدا من الموضوعية **(أخذ مسافة)** ،خلال عملية اكتشافه لهذا النوع من التفكير، وحينما يكتشف أن هذه الأفكار هي وهمية لا واقعية وغير تكيفية ،يميل إلى تصحيحها تلقائيا مما يؤدي –هذا التمحيص الذاتي– إلى كشف القواعد المسؤولة عن الاستجابات الخاطئة.

1/ التعرف على الأفكار المرتبطة بسوء التكيف:

إن إستجابات الفرد الانفعالية ودوافعه وسلوكه الظاهر، يتوجه بالفكر ويسترشد به، لكن قد يكون الفرد غير مدرك تماما للأفكار الأوتوماتيكية ،التي تؤثر كثيرا على سلوكه وشعوره ومدى استمتاعه لخبراته. لكنه يستطيع بشيء من التدريب أن يزيد إدراكه لهذه الأفكار، ويتعرف عليها تماما مثلها يتعرف على إحساس كالألم ويتأمله أو منبه خارجي ويتأمله.

"والمقصود بمصطلح بالأفكار اللاتكيفية ،ذلك التفكير الذي يعطل القدرة على التكيف مع خبرات الحياة، ويفسد التوافق الداخلي بلا داع ويولد استجابات انفعالية غير مناسبة ،إن المرشد و فق هذا المدخل يطلب من المسترشد ؛أن يركز على تلك الأفكار والصور التي تورثه الضيق والألم.

وعلى المعالج أن يتحدث حين يستخدم مصطلح لا تكيفي، من أن يفرض منظومته القيمية الخاصة على المريض، فهذا المصطلح لا يصح استخدامه إذا لم يتمكن المريض والمعالج من الوصول إلى اتفاق على أن هذه الأفكار الأوتوماتيكية، تعوق سعادة المريض أو تحول بينه وبين تحقيق أهدافه الكبرى". (**بيك، 1999/2000، 248– 249**).

لكننا نجد أنفسنا أمام تساؤل من الواجب الإجابة عليه وهو: هل كل فكرة مؤرقة تعتبر لا تكيفية حتى لو كانت متفقة مع الواقع؟

يؤكد لنا **آرون بيك A. Beck** أنه بالرغم من صعوبة استخدام مصطلح لا تكيفي ،لوصف أحد التقديرات الدقيقة للخطر والقلق المصاحب لذلك، أو لوصف إدراك لفقدان حقيقي وما يتبعه من حزن، إلا أنه من الممكن وصف بعض الأفكار الواقعية؛ بصفة "لا تكيفية" عندما تعوق الأداء وتعطل الوظائف، فالعاملون في الوظائف الخطرة (كالجراحون، ومتسلقي الجبال، وعمال الجسور ...) تتنازعهم أفكار قد تعرض حياتهم أو حياة الآخرين للخطر، ولكنهم بالتمرس والخبرة يكونون مصدا نفسيا يخفف من شدة هذه الأفكار، وتواترها هذا المصد الملطف Buffer هو الذي يميز المتمرس

المحترف فيهم ،من الجديد المبتدئ، وهم بهذا لديهم القدرة على إطراح مثل هذه الأفكار وإخمادها رغم واقعيتها.

ويشير **بيك A. Beck** إلى أن أفضل مصطلح لهذه الأفكار، هو الأفكار الأوتوماتيكية*. لأن صاحبها يدركها كما لو كانت تنشأ بالإنعكاس، دون أي تفكير أو استدلال مسبق وتقع في نفسه كشيء معقول وصحيح ومنطقي. ويستطيع المسترشد أن يوقف هذا النوع من التفكير بنفسه بعد تدريب كاف ،،أما في الحالات الشديدة كالذهانات فالعلاج النفسي وحده لا يكفي بل يتطلب تدخلات علاجية فسيولوجية ذلك أن الأفكار اللاتكيفية تزداد قوة وبروزا بزيادة شدة الاضطراب.

ففي الاضطرابات الحادة تبتدئ هذه الأفكار بوضوح ،وقد تحتل كل المجال الفكري، كما أن هناك بعض الحالات غير الحادة ،ولكنها مليئة بالهواجس والأفكار المنغصة كالطالب المهموم بالإمتحان، والأم المنزعجة بمرض إبنها ... الخ.

ويؤكد **بيك A. Beck** أن الشخص عندما يعاني إضطرابا حقيقيا، فقد تخفي عليه الأفكار الأوتوماتيكية ولا تجذب إنتباهه، إلا أنها تبقى في متناول وعيه وتؤثر في سلوكه وشعوره، لكنه رغم هذا يستطيع بشيء من التركيز ،والتدريب إظهارها والتعرف عليها.

ويتم تدريب المسترشد على تحديد هذه الأفكار ،خلال برنامج منظم من التعليمات وجلسات الممارسة كما أحيانا تخيل الموقف الصدمي، كافيا لإثارة هذه الأفكار لدى الفرد".

2/ ملء الفراغات Filling in the blank:

يبين لنا **بيك A. Beck** أنه من الإجراءات الأساسية لمساعدة المريض على التعرف على أفكاره الأوتوماتيكية، تدريبه على ملاحظة سلسلة الأحداث الخارجية وردود أفعاله حيالها، فقد يذكر المسترشد عدد من الظروف التي أحس فيها بالكدر، ولم يجد له –الكدر– مبررا في هذه الحالة يكون دائما هناك فجوة بين المثير والاستجابة الانفعالية ،ويكون بإستطاعة المريض أن يفهم سر كدره إذا أمكنه أن يتذكر ويسترجع الأفكار التي وقعت له خلال هذه الفجوة، والتي كانت السبب في إثارة مشاعره الحزينة.

---

*سمى **ألبرت أليس A. Ellis** هذا النوع من التفكير اللاتكيفي بـ "الحديث الذاتي أو العبارات الذاتية ويصفها إلى المريض" أشياء تقولها لنفسك، وهو بهذا يوجب إلى المريض أن أفكاره اللاتكيفية هي محض إرادته وبالتالي عنه التحكم فيها، وتغييرها أوسع.

ويؤكد **A. Beck** أن هذه الإستراتيجية (ملء الفراغات) ،هي أنسب للمسترشدين الذين يعانون من الخجل المفرط أو القلق أو الغضب أو الحزن في المرافق البينشخصية .

3/ الإبعاد (أخذ مسافة) وفض المركزية Distamcing and decentering:

يستطيع المسترشد الذي تعلم التعرف على أفكاره الأوتوماتيكية ،أن يتبين بسهولة طبيعتها المهتزة غير التكيفية، إذ يصبح بالملاحظة المتكررة لأفكاره قادرا على الوقوف منها موقفا موضوعيا ،ويتأملها بحياد وتسمى هذه العملية: الأبعاد أو الإقصاء أو فرض مسافة Distancing ،فالفرد التي يملك القدرة على تفحص أفكاره الأوتوماتيكية بوصفها ظواهر سيكولوجية، لا بوصفها مساوية للواقع يوصف بأنه قادر على أخذ مسافة من أفكاره ،–وهذا ما نعرفه في ثقافتنا الإسلامية "وسوسة الشيطان"، أما إذا جعل هذه الأفكار متساوية للواقع تكون قدرته الأبعاد به ضعيفة.

وبالتالي يمكننا القول أن الأبعاد Distancing ،هو تلك القدرة على التمييز بين أنا أرى أنا أظن –يخضع للتحقق والتثبت ،وأنا أعرف أي أعرف حقيقة واقعة لا تقبل الدحض ،ويؤكد **A. Beck** أن التحريف الفكري الجسيم في العديد من المشكلات والاضطرابات الانفعالية، ينشأ عن ولع المسترشد والمريض يشخصنه Personalization الأحداث ،والتي لا تمت له بصلة، ودور المرشد هنا هو صرف المسترشد عن النظر الى نفسه ووصفها بؤرة لكل الأحداث، وتسمى هذه الإستراتيجية أو التقنية بـ فض المركزية أو فض التمركز Deccentering.

4/ التثبت من النتائج:

يميل كل الأفراد إلى الثقة بأفكارهم وقلما يشكك الواحد منهم في صحة أفكاره ،فهو يعتبرها صورة مصغرة (عالما أصغر) للعالم الخارجي، ويلصق بها نفس الدرجة من قيمة الصدق التي يلصقها بمدركاته الحسية للعالم الخارجي.

"وحتى بعد أن يتمكن المسترشد من التمييز الواضح بين عملياته الذهنية الداخلية ،من جهة والعالم الخارجي الذي يثير هذه العمليات من جهة أخرى، يبقى على المرشد إرشاده إلى طرق اكتساب المعرفة الدقيقة، فالناس يقومون في كل لحظة بوضع فروض استدلالات ويميلون إلى اعتبار استدلالهم ،مكافئا للواقع وإلى التسليم بفروضهم كما لو كانت حقائق واقعة ،وهم في الظروف العادية يحققون مستوى جيد من التوافق، والآداء لأن فكرهم متفق مع الواقع، أما في حالات أخرى فقد يكون للمفاهيم المحرفة، تأثير معيق فمن شأن هذه المفاهيم المحرفة أن تؤدي إلى تفكير مغلوط" **(بيك،1999/ 2000، 258).**

إن المفاهيم المحرفة من شأنها أن تولد أحكاما غير متمايزة لدى المسترشد، وتجعله يقفز إلى استدلالات إعتباطية وتعميمات مفرطة وتهويلات ومبالغات، ودور المرشد هو أن يستخدم تقنيات ليحدد ما إذا كانت استنتاجات المسترشد غير دقيقة ،ومضاهاتها بالواقع ومهمته (المرشد) هي إشراك المسترشد في تطبيق قواعد الاستدلال الصحيح.

5/ **تغيير القواعد Changing rules:**

تحدثنا فيما سبق عن القواعد بإعتبارها مرجعية في تنظيم الحياة الخاصة للأفراد، كما يتم على ضوئها تفسير الأمور وتقييمها. "لكن حينما تكون هذه القواعد* متناقضة مع الواقع والحقيقة أو عندما تكون مصاغة في صورة مطلقة أو مستعملة بطريقة غير ملائمة أو تعسفية، ينتج عنها مشكلات نفسية وكثيرا ما تؤدي إلى سوء التوافق" (**حسين،طه عبد العظيم ، 2006، 136**) وقد تؤدي إلى الاضطراب.

ويشير **A. Beck** إلى أن هذه القواعد هي مطلقة الشمولية ،ومغالية إلى حد بعيد ويصفها "مفرطة الشخصية ومستخدمة بتعسف شديد" (**بيك ، 1999/2000، 259**).

إن هذا النوع من القواعد لا تساعد الفرد على العيش بطريقة متوافقة، وبالتالي يجب إعادة تشكيلها وصياغتها لتكون أكثر دقة ومرونة ،وأقل تمركزا على الذات (بعيدة عن الشخصية)، وعندما يدرك المسترشد أنها انهزامية وغير عملية، عليه أن يخرجها من مخزونه ويستدلها بقواعد أكثر واقعية وتوافقا.

ويرى **بيك A. Beck** أن محتوى هذه القواعد، يدور حول محورين أساسيين هما الخطر في مقابل الأمان، والألم في مقابل اللذة وتشمل القواعد المرتبطة بالخطر والأمان كل من الضرر الجسمي والنفسي، فالضرر الجسمي يتضمن مدى واسع من المواقف الخطرة. كأن يقتل القرد بواسطة حيوان أو إنسان، أما الضرر النفسي والاجتماعي فيتضمن مشاعر الإستياء والخجل والحرج التي تلحق بالفرد عندما يتعرض لإهانة، أو نقد أو رفض من الآخرين، أما قواعد الألم مقابل اللذة فالناس الذين يكون تفكيرهم محكوما بهذه القواعد (اللذة، الألم) ،غالبا ما يتطلعون نحو تحقيق المكانة والصيت والشعبية والسلطة ،لكنهم في المقابل يعانون من صعوبات في التمتع بحياتهم و علاقاتهم مع الآخرين ،و يتصل

يؤكد **بيك A.Beck** أن الكثير من الكتاب والمؤلفين يستخدمون مصطلحات مثل الأفكار والمفاهيم Concepts، البناءات Constructs و هي كلها تشير إلى القواعد Rules وهو يستخدمها كلها لنفس المعنى.

بقواعد (اللذة والألم) مجموعة من القواعد، وهي الينبغيات (ينبغي) أو الواجبات مثل يجب أن أكون سعيدا دائما...

إن الأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية ،تبرز مصاعبهم في تقديراتهم للخطر والأمان، أو في مفاهيمهم عن العلم والإشباع. فالأحداث المؤدية كائنة في العالم الواقعي وبديهي وجودها لكن يسترشد الناس "بدليل القواعد" الذهني ،لتأويل المواقف الخطرة وتقديرها (تقدير درجة الخطر) ،ويأتي الإحساس بالكآبة والقلق... من التأويل المغلوط والتقدير الخاطئ، فكل من المتخوف المرتاع والمتهور؛ يفتقدان القواعد الصحيحة ويعبدون قواعد تخالف الواقع ولا تطابقه، أو هما لا يطبقانها التطبيق الصحيح.

إن الأفراد عندما يريدون تخفيض الخطر، فإنهم يستخدمون قواعد لتقدير احتمالات الضرر ودرجته وإمكانات النجاح في التعامل مع التهديد ،فصفة الخطر يمكن أن تطلق على نسبة [الضرر الممكن– إلى آليات التكيف]، فإذا ما بالغ شخص في هذه النسبة وغالى في تقدير درجة الخطر، فهو يحمل نفسه قلقا غير مبرر ولا داعي له، ويضيق نطاق حياته بلا مبرر. أما إذا استخف بالخطر ولم يقدر حجمه الصحيح، فهو يعرض نفسه للحوادث ويلقي بنفسه إلى الهلاك.

ويصف **آرون بيك A.Beck** للقواعد المستخدمة في العلاقات الشخصية، بالغموض وعدم التحديد لتعقدها وعدم توفر مؤشر دقيق يقيس به الفرد نوايا الشر عند الفرد الآخر. فيرى بعض الناس أن علاقاتهم جريحة دائما ،والبعض الآخر يغفل عن إشارات الآخرين فيقع في مصاعب شخصية متكررة.

إن دور المرشد النفسي هنا هو تطبيق تقنية الكشف عن القواعد، التي يعتنقها المسترشد وتسليط الضوء عليها ومساعدته على تمحيصها ،ويقر بأنها انهزامية قاهرة للذات. ويعلمه أن بعض هذه القواعد هي التي تسببت في تعاسته وشقائه، وعليه أن يسترشد بقواعد أكثر واقعية واعتدالا ،كما أنه على المرشد أن يقترح قواعد بديلة يأخذها المسترشد بالتأمل والتمحيص ،لا أن يقوم بعملة غسيل مخ ويفرض عليه قواعده واعتقاداته

6/ تعلم التعلم "Learning to learn":

كان **آرون بيك A.Beck** يشرح لمرضاه مفهوم حل المشكلات ،على أساس أن أهداف العلاج هو مساعدة المريض على تعلم طرق جديدة لتناول المشكلات ،حتى إذا عانى المريض من مشكلات أخرى تمكن من تطبيق الصياغات التي تعلمها. فالمرشد ينمي طرائق جديدة للتعلم من الخبرات لدى

المسترشد، "وهو تعليمه أن يتعلم". إن هذا المدخل الإرشادي يضع عن كاهل المرشد كثيرا من المسؤولية ويدفع المريض إلى مواجهة مشكلاته بنشاط أكبر ،ويقلل من إعتماده على المرشد هذا ما يزيده ثقة بنفسه. إن هذه المشاركة الإيجابية للمسترشد والمتمثلة في تحديد المشكلة ووضع خيارات عديدة، وتأملها والتعلم من الخبرات تساعد المسترشد على تنفيذ القرار الذي يتخذه في النهاية. كما تلهمه حل مشكلة بهذه الطريقة إحساسا بإمكانية تناول ،غيرها من المشكلات التي ظل يتجنب حلها. وهكذا لا يكون عائد العلاج الناجح هو التحرر من المشكلات الأصلية، فحسب بل هو أيضا بتعبير سيكولوجي دقيق يؤهل لمواجهة التحديات الجديدة" **(بيك، 2000/1999، 244)**.

7/ قائمة الإيجابيات والسلبيات: حيث يطلب من المسترشد أن يكتب قائمة بالإيجابيات والسلبيات عن نفسه، واختبار مدى قدرته على ذلك. و مدى تمكنه من الموازنة بينهما

V : إستراتيجيات الإرشاد القائم على المعنى:

V: 1- نظرة الإرشاد القائم على المعنى إلى الإنسان:

إن تركيز الوجودية ينصب على الوجود **Existance** ،هذه الظاهرة التي تعد متأصلة في طبيعة البقاء ويؤكد **روللمي Rollomay** (1991) ،كل وجودي يعتقد أننا نواجه قرارات مهمة وصعبة وإن نوعية هذه القرارات محكومة بمعرفتنا. وبالإطار المرجعي الذي اتخذت فيه تلك القرارات **(الخطيب، 2007، 427)**.

ويعتقد الوجوديون أن الحياة إما أن تكون متألقة مشرقة ،وإما أن تكون ضيقة معتمة وذلك تبعا لسلسلة القرارات التي نتخذها، ويجب أن نقرر ما الحقيقي وما الزائف؟ ما الصحيح وما الخطأ. أي الأفكار التي يمكن قبولها وأيها التي ترفض ما الذي نعمله والذي لا نعمله.

وبالرغم من أهمية هذه القرارات فإن الوجوديين يعتقدون أنه لا توجد معايير أو قوانين موضوعية ،تحكمنا لدى اتخاذنا القرار ويجب على كل فرد أن يحدد المعايير التي يقبلها والمعايير التي يرفضها. كما يؤكد الوجوديون أن كل فرد لديه القدرة على اتخاذ قرارات حاسمة، والإنسان يفضل العيش في عالم يكون له الحق، في قراراته حتى لو كانت غير صائبة.

ويؤكد الوجوديون على الخبرة كظاهرة أساسية في دراسة الطبيعة الإنسانية، فالخبرة الذاتية والوعي هي ما يشكل الوجود عند الوجوديين ،وإن كلا من التفسيرات النظرية والسلوك الظاهر ،يكون ثانويا مقابل الخبرة نفسها ومقابل معناها للفرد أيضا.

فالإنسان الوجودي هو حالة من البحث عن المعنى ،وإضفائه على الذات والآخرين والبيئة وهي عملية مستمرة مادام الإنسان دائم الإكتشاف لما هو عليه ،ولما هو ليس عليه. فيسعى لاكتمال طبيعته في سياق وجوده ،فيصبح بذلك دائم التغير في الوعي لذاته الوجودية وبالتالي إعادة إنتاج وجوده والعالم المحيط به بمعاني جديدة ،وهو ما يجعله في طبيعته حرا وواعيا في التغيير، وفي إضفاء المعنى على الوجود وهذه الحالة يعبر عنها الوجوديون بـ "الوجود لذاته" ،من حيث هي قدرة الإنسان على الاستمرار في البحث على تجدد المعاني ،وشروط تغيرها مقابل "الوجود في ذاته" من حيث هو حالة الاكتمال، التي لا تقبل التغير وبالتالي التحجر

وظواهر القلق والاستلاب والضياع هي محصلات ناتجة عن الوظيفة القمعية، للأنساق الرمزية -بما فيها الدين والمجتمع- للشخصية الأصلية ،فينحدر الإنسان من مركزه كوجود في العالم إلى الموجود داخل العالم، فيفقده بذلك على حد تعبير هايدجر تميزه البشري كما يؤكد الوجوديون أنه

لكي يكون الأفراد أحرارا ،بشكل حقيقي عندما يتعلمون عمل الخيارات ويتعايشون مع نتائجها (**أبو أسعد، عربيات 2009، 338**). وبما أنهم يختارون بحرية فهم يتحملون المسؤولية كاملة نحو ذلك الاختيار، فالمسؤولية هي مراد الحرية. ويميز الوجوديون بن نوعين من الشخصية هما:

أ/ **الشخصية الأصيلة:** وتتميز بالوعي بالوجود والاستمرار في إصدار القرارات وممارسة الحاجات السيكولوجية والوظائف الرمزية، والخيال والقدرة على إصدار الأحكام، وهو شخص فعال في المجتمع والبيئة ويزاوج بين خبراته الماضية، والحاضرة وتطلعاته المستقبلية.

والشخصية الأصيلة كما وصفها **رولومي Rollo.may 1961** مميزة لإثبات الذات وهي بحاجة للمحافظة على المتركز حول الذات مما يتطلب الإرادة (**الخطيب، 2007، 428**).

وقد أضاف فيكتور **فرانكل V. Frankl 1963** صفة أخرى لهذه الصفات وهي أنه فرد لديه معنى خاص، ومنفرد لأن القوة الأساسية في الحياة هي البحث عن المعنى.

ب/ **الشخصية غير الأصيلة:** وهي عكس الشخصية الأصيلة في أن صاحبها يحدد دوره الاجتماعي بناءا على حاجاته البيولوجية، نمطي في سلوكه سيكولوجي في التعبير عن حاجاته، يسعى لاستغلال غيره ومن هذا المنطلق فهو شخص يحتاج إلى علاج نفسي

V: 2- أهداف الإرشاد القائم على المعنى:

إن الهدف الأساسي للإرشاد الوجودي هو تمكين الأفراد من قبول الحرية المخيفة والمسؤولية في الفعل، أو يتطلب من المسترشدين معرفة الطرق التي لا يعيشونها بأصالة كاملة وأن يقومو بعمل خيارات يكونون كما هم.

وقد أشار **كانجهام Cunngham وبترز Peters** و غيرهم من الباحثين الأهداف التي يسعى إليها الإرشاد الوجودي :

1- جعل المسترشدين أكثر وعيا بوجودهم.

2- إظهار تفرد المسترشد ذلك أن فهم الذات ومعرفة قدراتها وإمكانياتها ،يزيد من قدرة الإنسان على فهم تفرده وتميزه عن الآخرين، وبالتالي قدرته على ممارسة أنشطته بحرية.

3- تحسين مواجهات الفرد بالآخرين.

4- مساعدة المسترشد على إدراك الحرية التي يتمتعون بها ،من خلال إدراك أن الحرية ترتبط بقدرة الفرد على ممارسة الاستقلالية في التفكير. إلى بناء فردانية الفرد ووحدانية ذاته يكون في إطار

احترام خصوصية كل فرد، وحقه أيضا أن يكون مختلفا عن الآخرين مساعدة المسترشد على إدراك الحرية (**مكي ، 2007، 182**).

5- تقوية المسؤولية بحيث يصبح العميل أكثر مسؤولية عن حياته ،وسموه وارتفاعه فوق الصعوبات والمعاناة (**الفحل، 2009، 150**).

6- مساعدة العملاء على استكشاف معنى وجودهم Kمن خلال تشجيعهم على التفكير التأملي في الذات وفي العالم (**محمد القرني**. **www.swnsa.net/articles php?action=show8…=558**

7- مساعدة المسترشدين على مواجهة القلق المرتبط ببحثهم الدائم عن معاني تفكيرهم ومشاعرهم، ومساعدتهم على فهم أن القلق المرتبط بذلك ساعد على تنمية الشخصية.

8- مساعدة المسترشد على تحديد هويته ،وإقامة علاقات مع الآخرين ومساعدته على التفريق بين الارتباط المرضي الاعتمادي على الآخرين، وما بين الارتباط التنموي، وعدم ترك الآخرين يرسمون له حياته.

9- مساعدة المسترشدين على تثبيت إرادتهم وتقويتها (**الزيود، 2008، 293**).

10- يهدف العلاج بالمعنى إلى تنمية الضمير الصحيح ،في اختيار المعاني وتحقيقها فالفرد حر في اختيار المعنى الخاص بحياته ،ولا يفرض عليه بل يرجع الى ضميره في اختيار الأهداف والمعنى. والمرشد يتبنى الحيادية (**عبد الله،محمد قاسم ، 2012، 216**).

11- إثراء القيم لدى المسترشد لأن الإرشاد بالمعنى هو علاقة مباشرة بين الصحة النفسية والقاعدة العريضة من القيم التي تملأ الحياة.

V: 3-دور المرشد حسب نظرية الإرشاد القائم على المعنى:

يهتم المرشد حسب هذه النظرية وبشكل خاص، بفهم العالم الذاتي للمسترشد لكي يتمكن من مساعدته في الحصول على فهم جيد للعالم ،فهو يركز على الحاضر وعلى إقامة علاقة صادقة مع المسترشد،، حتى يتمكن من اكتشاف الذات الحقيقية للمسترشد وتسعى هذه العلاقة إلى جعل المسترشد أكثر وعيا بذاته، ومن خلال هذه العلاقة يعرف المسترشد إمكانياته.

ويمكن توضيح دور المعالج بالمعنى الوجودي فيما يأتي: (**الفحل، 2009، 160-161**).

1- مساعدة المسترشد على تحويل يأسه إلى أمل، ومحنته إلى إنجاز إنساني في ظل جميع الظروف، ومهما كانت قسوتها وعليه تحمل مسؤولياته في ظل صعوباته الشخصية.

2- أن يوضح للمسترشد وأن يقنعه بأن الحياة لها معنى، ولها دلالة بالنسبة له وستظل كذلك حتى آخر لحظات حياته.

3- مساعدة المسترشد على حل أية مشكلة نفسية نوعية، عن طريق تبصيره بها ومساعدته على إكتساب فهم الذات والمزيد من الوعي بالذات.

4- وعند استخدام المرشد المقصد المتناقض، عليه أن يعمل على أبعاد المسترشد على ما يثير قلقه حتى تتحسن حالته؛ الأمر الذي غالبا يحفز المسترشد على إتيان هذا الفعل إما لإثبات قدرته على ذلك ،أو لمجرد رغبته في تحدي المعالج كرمز للسلطة.

5- عند استخدام المرشد لفنية الحوار السقراطي ،على المعالج أن يقوم بطرح أسئلة مصممة بدقة تجعل المسترشد باستطاعته، أن يكتشف بنفسه القيم الشخصية ذات المعنى.

6- أن يجعل العميل يفكر في دور الآخرين في الأفعال التي تصدر عن العميل ،ثم يحاول المرشد مع تقدم عملية المساعدة، أن يجعل العميل يجسد مصداقية الإطار القيمي في حياته، والذي يطلق عليه الاكتشاف الذاتي في محاولة لمساعدة العميل، على زيادة الاستبصار وإعادة بناء الإطار القيمي.

7- التركيز على الحاضر ولمس الماضي لأن الاستغراق في الماضي، وسبر أغواره لا يؤدي إلا إلى تعاسة العميل وتقييد حركته وتشتت أفكاره.

8- مواجهة العميل بعدم تحمل المسؤولية، وحثه على تحمل مسؤولياته مهما كانت نتائجها وآثارها، حتى عندما يشتكي العميل من تلك المسؤوليات ،وبلقي اللوم على الآخرين يسأله المرشد عن كيف يمكن أن تخلق تلك المسؤولية موقفه الحالي.

9- مساعدة المسترشد على إدراك الطريقة التي يعيش بها (فتح الأبواب) وذلك أن الفرد لديه ما يعرف بـ "الوجود المقيد" أي أن الفرد لديه إدراك محدود عن ذاته ولديه غموض عن طبيعة مشكلاته وبالتالي لديه خيارات محدودة للتعامل مع المشكلات.

(محمد القرني.)

يجب على المرشد أن يتجاهل أسبابا وأن يكتشف أسبابا أخرى، إنه يتجاهل الأسباب التي لا يمكن أن تتغير وإذا اسهب في الحديث عنها قد يحدث ذلك ضررا. عندها يجب على المرشد تعديل الاتجاهات نحو ما لا يمكن تغييره، أما الأسباب القابلة للتغيير فعلى المرشد اكتشافها لتنشيط قوى المسترشد من أجل مقاومتها، "المقصد المتناقض" **(عبد الله،محمد قاسم ، 2012، 216).**

V: 4- أسس الإرشاد القائم على المعنى:

يؤكد **فيكتور فرانكل Victor frankl** أن الإرشاد بالمعنى يقوم على ثلاث دعائم وهي:

1- حرية الإرادة Freedom of will.

2- إرادة المعنى will to meaning.

3- معني الحياة Meaning of life

1- حرية الإرادة Freedom of will :

ويؤكد **فرانكل V. Frankl** أن "حرية الإرادة تعني في النهاية حرية الإرادة الإنسانية وإرادة الإنسان، هي إرادة كائن محدود وحرية الإنسان ليست حرية الظروف، وإنما هي بالأحرى حرية إتخاذ موقف معين تجاه أي ظروف قد تواجه الإنسان" (**فرانكل ،2001، 22)** وهذا يعني أن الإنسان ليس تابعا بشكل كلي للظروف، وإنما هو حر في إتخاذ ما يراه، وأن يأخذ موقف تجاه الظروف الداخلية (نفسيا)، وتجاه الظروف الخارجية (بيولوجيا وإحتماعيا).

ويعتبر **فكتور فرانكل Victor Frankl** مواجهة الظروف الصعبة نوع من فصل الذات عن أسوأ الظروف ،وهي بالنسبة له قدرة إنسانية فريدة .هذه القدرة للإنسان على أن يفصل ذاته عن أي موقف ينبغي عليه أن يواجهها هي قدرة لا تتضح فقط من خلال البطولة ،كما في حالة معسكرات الاعتقال، وإنما أيضا تتضح من خلال الفكاهة والفكاهة أيضا قدرة إنسانية فريدة ... إن الفكاهة والبطولة تؤكدان قدرة الإنسان الفريدة على الانفصال عن الذات **Self-detachment**، وبفضل هذه القدرة لا يستطيع الإنسان أن يفصل ذاته عن موقف خارجي فقط، وإنما ينفصل عن ذاته أيضا ، فهو يستطيع أن يختار اتجاهه من ذاته، وعندما يفعل ذلك يستطيع حقا أن يأخذ موقفا تجاه ظروفه وحدوده الجسمية والنفسية، وهذا المفهوم مهم جدا في الإرشاد النفسي والتعليم ... لأن الإنسان هنا يكون حرا في تشكيل شخصيته ومسؤولا عما يمكن أن يصنع بنفسه، وما يهم هنا ليس ملامح شخصياتنا أو الدوافع أو الغرائز، لدى كل منا وإنما المهم هو الموقف الذي نتخذه منها، والقدرة على اتخاذ هذا الموقف هي التي تجعل منا كائنات إنسانية حقا. **(فرانكل 2004، 23)**.

ويؤكد **فرانكل V. Frankel** أن اتخاذ موقف تجاه ظاهرة جسمية ،أو نفسية يتضمن الارتفاع فوق مستواها وفتح بعد جديد ،وهو بعد الظاهرة المعنوية أو البعد المعنوي وهو يختلف عن البعد البيولوجي أو النفسي، وهذا البعد الذي تكتشف فيه الظاهرة الإنسانية في تميزها الفريد.

وهذا ما ساعد فيكتور فرانكل في تطوير، إستراتيجية المقصد المتناقض لجعل العميل يفرق بين العرض والشخص في حد ذاته بتغيير اتجاهاهم نحو المرض.**www.frankel, Zentrum.org**

وقد أكد **فيكتور فرانكل V. frankl** أن الإنسان يمر بالبعد المعنوي ،حينما يفكر بطريقة يتجاوز فيها ذاته التي يجعلها موضوعا، فيبدي اعتراضاته عليها بمعنى إمكانية التقميم الذاتي، وإصدار الأحكام على الذات.

2- إرادة المعنى will to meaning:

يتعارض **فيكتور فرانكلV. fankl** يشكل واضح مع نظريات الدوافع القائمة، على مبدأ التوازن الداخلي. فاتجاه فرانكل هو اتجاه **إرادة المعنى** وهو الكفاح الرئيسي للإنسان لإيجاد وتحقيق المعنى. إن الكائنات الإنسانية حسب **V. Fankel** ليست حرة فقط ولكن أيضا تعتبر الحرية أكثر أهمية بالنسبة لهم، حيث يستخدمونها لاتجار وتحقيق أهدافهم والبحث عن المعنى يشبه البحث عن الدافعية الفطرية، لدى الإنسان وعندما لا يستطيع الإنسان أن يدرك إرادة المعنى في حياته فإنه سوف يخبر إحساسا عميقا من خواء المعنى والفراغ.

"إن سعي الإنسان إلى البحث عن معنى، هو قوة أولية في حياته وليست بتبرير" ثانويا Secondar rationalization لدوافعه وحوافزه الغريزية ،وهذا المعنى فريد ونوعي من حيث أنه لابد أن يتحقق بواسطة الفرد وحده، ويمكن لهذا أن يحدث، وعندئذ فقط يكتسب هذا المعنى مغزى يشبع إرادة المعنى عنده" (**فرانكل ، 1982، 131**).

ويؤكد فيكتور **فرانكل v. frankl** أن الإنسان لا يعيش من أجل ميكانيزماته الدفاعية ،ولا يموت من أجل تكوينات ردود أفعال مثلما ،تزعم بعض المدارس السيكولوجية التي ترى أن المعاني والقيم ليست إلا ميكانيزمات دفاعية، وتكوينات وردود أفعال وإعلاءات، بل الإنسان قادر على أن يحيا وعلى أن يموت أيضا، ولكن من أجل قيمه ومثله وطموحاته.

ولا ينفي **فيكتور فرانكلV. frankl** أنه توجد بعض الحالات التي يكون فيها اهتمام الفرد بالقيم والمثل مجرد تمويه لصراعات داخلية مخبئة أو مستتمرة لكنها مجرد حالات استثنائية وليست قاعدة تنطبق على كل البشر.

ويعتبر فيكتور فرانكل V. Frankl أن المعنى Logos ليس إنبثاقا من الوجود ذاته ،فحسب لكنه شيء يواجه الوجود ،ويؤكد أيضا أنه إذا لم يكن المعنى الذي ينتظر تحقيقه من الإنسان في الواقع شيئا سوى تعبير عن الذات، أو لم يكن من مجرد إسقاط لتفكيره الهوائي المراد wishful

thinkring projection، فإنه يفقد طبيعته الباعثة على التحدي والعمل –وهذا ينطبق على الحالات الاستثنائية التي أشرنا إليها سابقا–

وتختلف نظرة **V. Frankl** في هذه الجزئية مع الكثير من الوجوديين الذين يرون أن القيم والمثل ،هي من صنع الإنسان وهي مجرد اختراعات له، أمثال جون بول سارتر الذي يرى أن الإنسان هو الذي يخترع نفسه، ويصمم وجوهره ويحدد ماهيته، ويظهر هذا الاختلاف بين الوجوديين وفرانكل **V. Frankl** خاصة فيما أكده هذا الأخير في قوله: "**إن معنى وجودنا ليس أمرا نبتدعه نحن أنفسنا وإنما هو بالأحرى أمر تكتشفه ونستبينه**" (**فرانكل، 1986، 133**).

فالسلوك الأخلاقي المعنوي لا ينساق إليه الإنسان، لكنه في كل حالة يتخذ الإنسان قرارا بأن يسلك على نحو أخلاقي، فالإنسان لا يفعل ذلك لكي يشبع حافزا أخلاقيا معنويا، وبالتالي يكون له نفس المعنى عند الحديث عن الغرائز وإشباعها، أو لكي يكون له ضمير سليم ولكنه يسلك بهذه أي أنه لا يسلك بطريقة أخلاقية ،حتى يكون له ضمير سليم ولكنه يسلك هكذا من أجل سبب يوطن نفسه عليه أو من أجل إلهه الذي يعبده ،أو من أجل شخص يحبه على حد قول **فرانكل V. Frankl** "ذلك أن الأخلاق الحقة هي أكثر جبة دواء منوم، أو من عقار مهدى" (**فرانكل، 1986، 135**). وإذا كان الفرد يسلك بطريقة أخلاقية من أجل أن يكون له ضمير سليم ،فإنه سيصبح شخصا مرائيا، وهي صفة من صفات المنافقين. ويشبه هذا النهج الذي يؤكده فرانكل **V. frankl** نهج المتصوفة وطريقة تعبدهم.

- **3– معنى الحياة Meaning of lif:**

وهي الأساس الثالث في منحى الإرشاد بالمعنى، الذي ينبني على فكرة أن المعنى حقيقة موضوعية، ومعنى الحياة كما يؤكد فيكتور **فرانكل V. Frankl** يختلف من شخص لآخر، وعند الشخص الواحد من يوم ليوم ومن ساعة لأخرى ،ومعنى الحياة ليس مجردا فلكل فرد مهنته الخاصة أو رسالته الخاصة في الحياة ،التي تفرض عليه مهاما محدودة عليه أن يقوم بتحقيقها، وبالتالي لا يمكن لشخص أن يحل محل شخص آخر، كما أن حياته لا يمكن أن تتكرر ومن ثم تعتبر مهمة الشخص في الحياة مهمة فريدة مثلما تعتبر فرصته في تحقيقها فريدة كذلك **(فرانكل، 1982، 145)** لذا على الإنسان أن يدرك المعنى لا أن يعرفه فقط.

ويؤكد **فيكتور فرانكل V. Frankl** أن كل موقف في الحياة ،يمثل تحديا للإنسان كما يمثل مشكلة بالنسبة له تتطلب منه أن يسعى إلى حلها، مما يستوجب على الفرد أن يدرك أنه هو الذي

يوجه السؤال إليه، لأن كل إنسان يجري سؤاله بواسطة الحياة نفسها وأنه لا يستطيع أن يجيب إلا إلى الحياة وذلك عن طريق الإجابة عن حياته ذاتها فهو يستطيع أن يجيب إلى الحياة عن طريق الإفصاح عن مسؤوليته، والتعبير عنها لذا، فإن الارشاد بالمعنى يرى في الالتزام بالمسؤولية الجوهر الحقيقي للوجود الإنساني.

ويعتبر الالتزام بالمسؤولية جزء لا يتجزأ من الإرشاد بالمعنى، الذي يحاول أن يجعل المسترشد واعيا كل الوعي بإلتزامه بمسؤولياته ،مما يستوجب ترك الحرية له في إتخاذ القرار بشأن إدراكه لنفسه كشخص مسؤول ،يتحمل مسؤوليته بإختياره لأهدافه في الحياة ،مما يجعل الإرشاد بالمعنى ذو خصوصية عن باقي الطرائق الإرشادية ،وهو الابتعاد عن الأحكام القيمية عن المسترشد لا يسمح له بإيكال مسؤولية إصدار الأحكام، وإتخاذ القرارات للمرشد لأنه أسلوب علاجي بعيد عن أسلوب الوعظ والتعلم، وعلى المسترشد إذن أن يفسر مهام حياته على أساس كونه مسؤولا أمام المجتمع، أو أمام ضميره وشبه **فيكتور فرانكل V. Frankl** دور المرشد بالمعنى أنه دور أقرب بدور أخصائي العيون منه إلى الرسام، ذلك أن هذا الأخير هو من ينقل صورة العالم كما يراها هو إلى الناس، اما طبيب العيون يحاول تمكين المريض من رؤية العالم كما هو في الواقع، وبهذه الطريقة يتحدد دور المرشد بالمعنى بمد المجال البصري للمسترشد وتوسيعه ليصبح واعيا بالمجال الكلي للمعنى ،وما ينطوي عليه من قيم ويكون قادرا على رؤيته والتبصر به وبهذا تفرض الحقيقة نفسها في الواقع ودون وساطة المرشد.

ويؤكد فيكتور **فرانكل V. Frankl**،أن الإنسان لا يمكن أن يكون مسؤولا إلا إذا حقق المعنى الكامن لحياته، والمعنى الحقيقي للحياة يوجد في العالم الخارجي أكثر مما هو في داخل الإنسان –في تكوينه النفسي– ،"الهدف الحقيقي للوجود الإنساني لا يمكن أن يوجد فيما يسمى بتحقيق الذات ،فالوجود الإنساني بالضرورة تسام بالذات ،وتجاوز لها أكثر من أن يكون تحقيقا للذات **(فرانكل، 1986 ، 147)**.

فالكينونة الإنسانية تتجاوز ذاتها إلى معاني تكون شيئا آخر غير ذاتها، تكون أكثر من مجرد تعبير عن الذات، وأكثر من مجرد إسقاطات لهذه الذات والمعاني، كما يؤكد فيكتور فرانكل **V. Frankl** مكتشفة وليست مخترعة وهذا ما يتعارض مع الفلسفة الوجودية بشكل عام والتي ترى أن المثل والقيم من اختراع الإنسان ،كجون بول سارتر الإنسان واخترعها **(فرانكل، 2004 ، 76)** ،**كما** يصفها أيضا بالتفرد لأنه يؤكد أنه لا يوجد ما يمكن تسميته بالمعنى العالمي للحياة، ولكن توجد فقط

المعاني الفريدة للمواقف الفردية" ،رغم أنه يقر بالمعاني المشتركة بين الكائنات الإنسانية و هو ما يسمى بالقيم التي تخفف من متاعب بحث الإنسان عن المعنى، لأنها في المواقف النموذجية توفر عليه متاعب إتخاذ القرارات التي تستند طبعا إلى المسؤولية.

5:V- طرق إيجاد المعنى:

إن معنى الحياة كما سبقت الإشارة حسب **فيكتور فرانكل V. Frankl** يتغير دائما ولكنه لا يتوقف على أن يكون موجودا. ويناقش فرانكل V. Frankl ثلاث مداخل لإيجاد المعنى وهي:

1- من خلال القيم الإبداعية Creative:

"وتعني ما يعطيه للعالم في صورة ابتكارات" (**فرانكل،2004 ، 60)** ويرى فرانكل **V.** Frankl أن الإبداع هو وظيفة الضمير* الذي يعرفه" المقدرة القصدية للإنسان على أن يجد المعنى لموقف عن المواقف، وتشمل الإبداع الاشتراك في الفن والموسيقى والكتابة والاختراعات ... الخ.

2 - القيم من خلال الخبرية التجريبية Experimental:

ما يأخذه من العالم في صورة خبرات أي عن طريق تجربة شيء ،أو عن طريق تجربة شخص -يقدره تجارب الآخرين -وهذا يشمل التجارب الجمالية ،مثل رؤية الأعمال الفنية أو عجائب الطبيعة، بحيث يمكن إيجاد المعنى من خلال هذه التجارب.

3- من خلال القيم الاتجاهية Attitudinal:

"وتعني الموقف الذي يتخذه من محنته ،في حالة ما إذا كان يجب عليه أن يواجه قدرا لا يمكن تغييره ،وهذا هو السبب في أن الحياة لا تتوقف أبدا عن أن يكون لها معنى، لأنه حتى الشخص المحروم من القيمتين الابتكارية والخبرية ،فإنه يظل أمام تحدي المعنى الذي يجب عليه أن يحققه وهو المعنى المتضمن في الكيفية التي يتحمل بها معاناته وهو رافع الرأس **(فرانكل،2004، 90).**

ويؤكد فيكتور فرانكل V. frankl أن المعاناة جانب واحد مما يسميه بـ الثالوث المأساوي للوجود الإنساني، الذي يتكون من **الألم Pain، الاثم Gult** و**الموتDeath** على اعتبار أنه لا يوجد إنسان يمكن أن يعي أنه لم يفشل، أو أنه لا يعاني أو أنه لن يموت.

---

*يؤكد فيكتور فرانكل ان الضمير خلاق بحيث يستطيع الثورة على ما يقدره المجتمع، على أساس انه إيجابي و بالتالي يغير ما هو معتقد و موجود سلبي إلى ايجابي. و هو ما قد يجعله قيمة عالمية ،و ما قد يكون معنى فريدا اليوم يصبح قيمة عالمية غدا و بهذا تنشأ القيم.

ويؤكد فيكتور فرانكل أن الإرشاد القائم على المعنى ليس تشاؤميا ،وإنما هو مدخل تفاؤلي للحياة، لأنه يعلم أنه لا توجد جوانب مأساوية وسلبية ،لا يمكن تحويلها من خلال الموقف الذي يتخذه الإنسان منها إلى انجازات إيجابية.

ففي حالة الألم يأخذ الفرد موقفا من قدره ،وإلا لما أثمرت المعاناة معنى أما في حالة الإثم فإن الفرد يأخذ موقفا من ذاته،، مما يمكنه من تغييرها وإعادة تشكيلها. وهي خاصية الوجود الإنساني في تشكيل وإعادة تشكيل ذاته وفي حالة زوال الحياة (الموت) فهو مسؤول عن انتهاز الفرص العابرة لتحقيق الإمكانيات ،وتحقيق القيم سواء كانت إبتكارية أو خبرية (تجريبية) أو اتجاهية، بعبارة أخرى الإنسان مسؤول عما يفعل وكيف يعاني فإذا حقق قيمة أو معنى فقد حققه مرة وللأبد.

V: 6- أسباب المشكلات والاضطرابات النفسية:

يرجع فيكتور فرانكل V. Frankl أسباب المشكلات والاضطرابات النفسية ،في جل كتاباته إلى سببية محوريين هما الاحتياط الوجوبي، والفراغ الوجودي.

حيث يرى فيكتور فرانكل V. Frankl أن إرادة المعنى قد تتعرض إلى الإحباط، وقد اسماه بالإحباط الوجودي، وهو ما يحدث عندما تحبط عزيمة الإنسان في السعي للتوصل إلى معنى محسوس ،وملموس في وجوده الشخصي أي في إرادة المعنى.

وبطبيعة الحال فإن هذا الموقف المحبط الذي يجعل الإنسان عاجزا عن التوصل إلى المعنى ،ينتج عنه إحساس الفرد بالمشكلات والاضطرابات النفسية، التي تفقده الشعور بالتوافق النفسي والتمتع بالصحة النفسية والتوازن النفسي.

"ويؤكد فرانكل V. Frankl أن هذه المحبطات التي تعيق الإنسان، كالعوائق التي تعيق مستوى طموحه، أو تطلعاته إلى المثل لا يمكن أن تعالج على أساس المفاهيم العزيزية بل لابد من أن تؤخذ بإخلاص، وحماس على مستوى التعقل ومجابهة المشكلات". **(صبحي،2003، 116- 117).**

إن فيكتور **فرانكل** V. Frankl يهتم بالحقائق المعنوية، فهو يجعل صاحب المشكلة واعيا بالمعنى الكامن Hiddeen logos وراء مشكلاته ،ثم يساعده على تحقيق إمكانات المعنى Potential meaning، أي أنه يمكن المسترشد من الوصول إلى معرفة حدود مشكلته وأبعادها المختلفة .

ويذكر فرانكل V. Frankl في معرض حديثه عن الإحباط الوجودي، أن الفرق الأساسي بين

الإرشاد بالمعنى والتحليل النفسي يتجلى من خلال اعتبار الإنسان كائنا محوره الحقيقي تحقيق المعنى، وتأكيد القيم بدلا من أن يكون مهتما فقط بإرضاء أهوائه وإشباع حوافزه وغرائزه ،أو بما يعبر عنه التحليليون أنه يهتم بمجرد إحداث المصالحة ،بين المطالب المتصارعة التي يفرضها (الهو، الأنا والأنا الأعلى).

أما بالنسبة للسبب الثاني في ظهور المشكلات والاضطرابات الانفعالية، حسب فيكتور فرانكل V. Frankl فهو الفراغ الوجودي أو الخواء الوجودي، حيث يرى أن الفراغ الوجودي أصبح مشكلة العصر، ويكشف الفراغ الوجودي عن نفسه عند الإنسان في حالة الملل والسأم التي يراها المتأمل العابر بسيطة، إلا أنها تؤدي إلى الانتحار والإدمان وجنوح السلوك ،كما يتكشف أيضا عند الشعور بالعزلة، وعدم إدراك الآخرين كشركاء في الحياة (**غانم ، 2006، 123**).

بالإضافة إلى هذا هناك بعض الأقنعة المختلفة والمظاهر المتعددة، التي يتجلى من حلالها الفراغ الوجودي، فنجدها في بعض الأحيان، كما حدد فيكتور فرانكل V. Frankl تعويضا لإرادة المعنى المحبطة بإرادة القوة، تلك التي من الممكن أن تتجلى في إرادة المال أو في بعض الحالات تحل إرادة اللذ،ة محل إرادة المعنى المحبطة ولعل هذا ما جعل فرانكل V. Frankl يؤكد أن الإحباط الوجودي ،غالبا ما ينتهي بالتعويض الجنسي من خلال الحالات التي تندفع الطاقة الجنسية ،فتصبح متنفسا في حالات الفراغ الوجودي.

V :7- إستراتيجيات الإرشاد النفسي القائم على المعنى:

ذكر **فيكتور فرانكل V. Frankl** الاستراتيجيات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد بالمعنى في كتابه إرادة المعنى كالتالي:

1/ المقصد المتناقض:

ويقصد به تشجيع المريض على أن يفعل أو يرغب في حدوث الأشياء التي يخافها بالذات، مما يحدث عكسا للقصد، بحيث تحل رغبة متناقضة ظاهريا محل الخوف وهكذا باستخدام نفس الوسيلة يتم تفريغ أشرعة القلق التوقعي من الرياح (**فرانكل، 2000 ، 130**) وتساعد هذه الإستراتيجية المسترشد على تغيير اتجاهه نحو الأمور التي تؤرقه. مما يؤدي إلى استبدال الانفعالات غير الصحيحة بانفعالات ايجابية وصحيحة، لأنه يرى نفسه وبطريقة لم يعتد على رؤيتها بهذا الشكل ،لتمكنه من الانفصال عن الذات –وهي قدرة إنسانية يستفاد منها في الإرشاد بالمعنى، لأنها تمكن المسترشد من تقديم النقد لنفسه، وهذا امر ليس بالسهل و لا يحدث إلا بعد الانفصال-. مما يؤدي إلى

كسر الدائرة المفرغة في أعماقه، فيتخلص مما يعاني منه –لأنه يعرض نفسه لمواقف غير مرغوبة ،ولكن من غير حدوث نتائجها–

ويؤكد **فيكتور فرانكل V. Frankl** أنه يمكن استخدام هذه الطريقة في جو طريف وفكاهي، مما يساعد المسترشد على أن يدفع نفسه بعيدا عن الاضطراب، باعتبار الفكاهة ظاهرة إنسانية تسمح للإنسان أن يخلق منظورا ، وأن يصنع مسافة بينه وبين ما يواجهه، كما تسمح له أن يفصل نفسه عن نفسه ،مما يمكنه من السيطرة على نفسه.

2 / إيقاف الإمعان الفكري Derflection:

يؤكد فيكتور فرانكل **V. Frankl** أن هذه الإستراتيجية تهتم بوجوب صرف تفكير المسترشد عن الأمور التي تؤرقة ،إلى شيئ آخر، وخلال عملية إيقاف هذا الإمعان الفكري يتمكن المسترشد من إغفال تأثير مشكلاته ،عن طريق ترشيد انتباهه بعيدا عن ذاته ويتوجه نحو حياة مفعمة بالمعاني الممكنة، وبالقيم ذات الجاذبية الخاصة لإمكاناته الشخصية، وصرف التفكير يستبدل النشاط الخاطئ بالنشاط الفعال والصائب، وهي أقرب إلى الإستراتيجية التي أقترحها **ألبرت اليس** والتي سماها **وقف الأفكار اللاعقلانية.**

3/ الحوار السقراطي:

وهي إحدى الاستراتيجيات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد بالمعنى، وفيها يقوم المرشد بطرح أسئلة عديدة على المسترشد ،تجعله يستطيع أن يكتشف القيم الشخصية ذات المعنى لديه والوسائل التي تمكنه من تحقيق هذه القيم، كما يطرح أسئلة مصممة لتوضيح أن الاختيار دائما متاح لمعايشة القيم الذاتية الشخصية، ومعنى الحياة حتى لو كان هذا الاختيار محدودا باتجاه الفرد الوحيد نحو الحياة، أو المشكل الذي يواجهه.

وعلى المرشد أن يتجنب فرض فلسفته على المسترشد ،أثناء الحوار ذلك أن مفهوم المسؤولية يقف حائلا أمام هذا الغرض، لأن الإرشاد بالمعنى يؤكد أن المسؤولية تعني أن يكون المسترشد مسؤولا عن نفسه، ودور المرشد هو جعل المسترشد يجرب هذه المسؤولية ويرفع درجة وعي المسترشد بها.

الفصـــل الرابع
الذكاء العاطفي

تمهيد

I : مفهوم الذكاء العاطفي .

II : أهمية الذكاء العاطفي .

III : أسس الذكاء العاطفي .

IV : قياس الذكاء العاطفي .

V : الخصائص المميزة للأذكياء عاطفيا .

VI : أهمية التدريب الإرشادي الإنمائي للذكاء العاطفي

VII : أنواع البرامج المعدة لتنمية الذكاء العاطفي .

VIII : المقاربات النظرية المفسدة للذكاء العاطفي .

IX : علاقة الذكاء العاطفي بالتوافق النفسي .

تمهيد:

لقد ارتبط مفهوم الذكاء لفترة طويلة من الزمن بالذكاء المعرفي، مع ابتكار **ألفريد بينيه و تيودور سيمون** **A.Binet ،th. Simon** في بداية القرن الماضي، طريقة لتشخيص المستويات العقلية لدى الأطفال، بغرض التفرقة بين الأسوياء و غير الاسوياء. عندما حس المربون داخل الفصول الدراسية بوجود هذه الفروق، و لكنهم لم يستطيعوا تحديد كنهها وتوالت بعد ذلك البحوث العلمية، لبحث مفهوم الذكاء الذى ارتبط بالجانب المعرفي، و أكدت بعدها الدراسات أن معامل الذكاء هو المسؤول على نجاح الفرد ،أو إخفاقه الأكاديمي مما أدى إلى سيادة الاتجاه المعرفي في تفسير السلوكي الإنساني، في مقابل التغاضي عن الجزء المقابل و المكافئ و المكمل للجانب المعرفي، وهو الجانب الوجداني ، مما أوسم الدراسات النفسية في مجال القدرات العقلية، بالتحيز للجانب المعرفي و كأنه المكون الوحيد للشخصية

بعدها توالت محاولات السيكولوجيين لتأكيد النظرة التكاملية للإنسان، بين ما هو عقلي و ما هو وجداني. وقد كانت هذه المحاولات تمهيدا لدراسة الذكاء العاطفي، و من بين هذه المحاولات ما توصل إليه **بيزان Buzan سنة 1980،** في نموذجه الذي يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي **(عثمان، 2001، 170-171)**.

الجانب العقلي

الجانب الأيمن | الجانب الأيسر

البعد التخيلي للمفاهيم	التحليل المنطقي تحليل الحقائق والعمليات العددية
السلوك الاستجابي ادارة الانفعالات ادراك انفعالات الأخرين	التخطيط تنظيم الحقائق فحص التفاصيل

الجانب الانفعالي

شكل رقم (01)

نموذج بيزن Buzan يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والانفعالي

_ وبعد جهود **بيزان** ظهرت نظرية **هوارد جاردنر H.Gardner سنة 1983** للذكاءات المتعددة multiple inteligence ، والتي ألقت الضوء على صور متعددة للذكاءK بدل الصورة الأحادية و التي انتقدها في كتابه **أطر العقل frames of mind** . حيث رأى أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة يمتلكها كل فرد بدرجات متفاوتة، و على هذا صنف **جاردنرGardner** الذكاء إلى سبعة أنواع

(**حسين و حسين،2006، 18-19**) وهي:-الذكاء اللغوي ،الذكاء المنطقي الرياضي ،الذكاء المكاني ،الذكاء الحركي، الذكاء الموسيقي ، الذكاء بين الأفراد ، الذكاء الداخلي أو الشخصي حيث أكد في معرض حديثه عن الذكاءات المتعددة ،أن فهم الانسان لنفسيته و للأخرين و قدرته على استخدام و توظيف هذا الفهم، يعد أحد نماذج الذكاء ،الذكاء الشخصي و الذكاء في العلاقة مع الاخرين، و كلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة . (**الاعسر و كفافي ،2000،50**).

لقد أسقط **جاردنر Gardner** الإعتقاد التقليدي، الذي يقول أن الذكاء قيمة محددة تستمر مع الانسان مدى الحياة، و أن الفرد يمتلك قدرات ذكائية أفضل من غيره ،تبقى ثابتة لديه وغير قابلة للتعديل أو التغيير، وقد أوضح في كتابه **أطر العقل** أنه لايمكن وصف الذكاء على أنه كمية ثابتة يمكن قياسها، وغير قابلة للزيادة أو التنمية بالتدريب والتعليم ،فكل قدرة عقلية لكي تظهر تتطلب اجتماع ثلاث عناصر، هي:- وجود موهبة طبيعية تتضمن الوراثة و العوامل الجينية. وتاريخ شخصي يتضمن مجموعة الخبرات الداعمة من المقربين سواء في المدرسة أو الاسرة .وتشجيع ودعم من الثقافة السائدة .ويظهر ذلك في حياة الموسيقي **موزار** ،الذي ولد بموهبة موسيقية واضحة وفي أسرة أفرادها موسيقيون، ووالده ملحن ومؤلف وولد في وقت كانت فيه أوروبا تشجع الموسيقى والفنون وتدعمها. (**جروان،2012،27**) وبهذا فإن **جاردنر Gardner** يؤكد أن الذكاء هو نتائج العملية الديناميكية التي تتضمن الكفاءات الفردية، والقيم والفرص التي يمنحها المجتمع ."كما أكد **جاردنر** أن مصطلح الذكاء له ثلاث استخدامات :

- خاصية توجد لدى كل البشر (فكلنا له نصيب من الثماني أو التسع ذكاءات).
- بعد يختلف فيه الناس (لا يوجد شخصين- حتى التوأم المتطابق – يمتلكان نفس بروفيل الذكاءات)

الطريقة التي ينفذ بها المرء المهام تعتمد على أهدافه الشخصية ، فجو مثلا ربما يكون لديه ذكاء موسيقي ولكن هذا التفسير لهذه القطعة ليس له القليل من المعنى بالنسبة له(**جاردنر، 2003**) ورغم ما توصل اليه **جاردنر Gardner من** تصنيفات للذكاء، إلا أنه لم يصل إلى عمق المسألة ،وهي أن الذكاء متضمن في انفعالات الانسان وعواطفه .وأن الانفعالات يمكن أن تكتسب صفة الذكاء، وهو ما جعل فكرته تتماشى اكثر مع الاتجاه السلوكي، الذي ينادي بالعقلانية الفائقة ،ولكن بعد عرضه لذكاء الشخصي، أكد على فكرة ما وراء المعرفة أي وعي الفرد بتفكيره Metacognition. وقد أكد أن الذكاء الشخصي من أهم أنواع الذكاءات لدوره في الاختيارات ،كما أكد أن نسبة الذكاء المرتفعة وحدها، لا تضمن ولا تعني النجاح في الحياة .

كل هذه الافكار حول الذكاء الخاصة **بجاردنر Gardner** كانت الطريقة الممهدة لدراسة نوع من الذكاء، يجمع متغيران كانا الى وقت قريب متناقضين أو على طرفي النقيض، في الدراسات السيكولوجية وهما: الذكاء ، العاطفة وهو ما نتبه له الباحثان **سالوفي j.Salovey** من جامعة بيل **yale** وماير **Mayer** من الجامعة نيوهامبشاير **New hampshire** في عام **1990**، ونشرا أول ورقة علمية مطولة حول موضوع الذكاء العاطفي، في مجلة دورية معروفة . حيث ووصفا للذكاء العاطفي على أنه شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي، الذي يتضمن القدرة على مراقبة انفعالات الفرد ومشاعره الذاتية، وانفعالات ومشاعر الأخرين والتمييز بينهما، و استخدام هذه المعلومات في توجيه تفكير الفرد، وسلوكه وتضمنت هذه الورقة مناقشة عدة قضايا من بينها :

*المفاهيم التاريخية التي تتحدث عن الذكاء كنقيض للعاطفة .

*مكونات الذكاء العاطفي.

*تعريف العاطفة والمزاج والتفريق بينهما.

*مراجعة الأدب التربوي حول المفهوم التقليدي للذكاء .

*الاتجاه الحديث في علم النفس في موضوع العواطف.

وفي **سنة 1995** أصدر الباحث **دانيال جولمان Daniel Golmain**، كتابه الأول بعنوان **الذكاء العاطفي**. حيث اكتسب الكتاب شعبية وشهرة كبيرة وواسعة في الوسط الأكاديمي. وحتى خارجه وطبع منه أكثر من خمسة ملايين نسخة ،مما أحدث أفاقا جديدة وأحدث ثورة في عالم التربية. ويعود الفضل الى **دانيال جولمان** في نشر وتسويق مفهوم الذكاء العاطفي، على المستوى العالمي أكثر أي باحث في هذا المجال .

وفي **سنة1997** نشر **بار-أون Bar-on** أول آداة لقياس الذكاء العاطفي **Bar-on Qi** بطريقة التقدير الذاتي، أو تقدير المعلم أو ولي الأمر للطفل في المراحل العمرية المبكرة. وذلك على عدد من الفقرات التي تتناول مجموعة من المهارات والكفاءات، التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في التوافق مع الضغوطات التي يتعرض لها الفرد، وكان **بار-أون** قد بدا دراسته للذكاء العاطفي في جامعة روس **عام1983** حتى قبل ماير **سالوفي، و اثناء** دراسة **جاردنر** للذكاءات المتعددة في جنوب إفريقيا .

-وفي **1998** أصدر **جولمان** كتابه الثاني "**العمل مع الذكاء العاطفي Working with Emotionnel intelligence** وجهه لسوق العمل موسعا ومعدلا تعريفه للذكاء العاطفي ،والكفاءات

المكونة له .وعرف من خلال هذا الكتاب الكفاءات العاطفية: بأنها قابليات متعلمة بناءا على مفهوم الذكاء العاطفي الذي ينجم عنه أداء متميز في مجال العمل.

-وفي سنة **1998** نشر **ماير** و**سالوفي** و**كاروسو** اختبارهم الشهير، وهو اختبار الذكاء العاطفي متعدد العوامل وقد تم تقنينه على البيئة العربية من طرف **علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش في 2006.**

I: مفهوم الذكاء العاطفي:

يعد مفهوم الذكاء العاطفي مفهوم حديث في التراث السيكولوجي،و لا زال "يكتنفه بعض الغموض لأنه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي " **(عجاج،2002، 31)**، إلا أن أهميته في حياة الإنسان جعلت منه مفهوما يتسابق السيكولوجيون على دراسته، وإستقراء كنهه وتنميته لدى الفئات المختلفة داخل المجتمع .ففي المجال الدراسي "أكدت الدراسات أنه في الوقت الذي لا تتعدى نسبة تنمية الذكاء الاكاديمي عند الشخص المتعلم 20٪ ، فإنه يمكن تنمية الذكاء الوجداني في مدى أبعد من ذلك بكثير"**(جابر،2007، 3)**

و قد ذكر "**جاردنر Gardner1995** أن أهمية الذكاء الوجداني، ترجع إلى أن إسهاماته في التنبؤ بالنجاح المهني، أعلى من إسهامات الذكاء الأكاديمي. حيث يسهم هذا الأخير بـ 20٪تاركا 80٪للمتغيرات الأخرى ""**(أحمد ،2003، 53)**"و قبل التطرق إلى التعاريف الإصلاحية للذكاء العاطفي، حاولت الباحثة ولمدة لاباس بها التحقيق من المدلول اللغوي و الاصطلاحي الدقيق لمفهوم Emotional ،هل هو وجداني ،انفعالي أو عاطفي أو لا فرق بينهم فوجدت في الكتب العربية أو الرسائل الجامعية و الأبحاث و الدراسات المنشورة ما يزيد من الحيرة ذلك أن الاختلاف في استخدام المصطلح واضح للدلالة على المفهوم في اللغة الانجليزية **Emotional intelligence** مما استوجب البحث عن أيهم أقرب للدلالة على المفهوم بالإنجليزية من وسيتم منافشته في ثلاث نواحي كالتالي :

1-من الناحية العملية : فإن المراجع المتحصل عليها (كتب ، بحوث ، دراسات ورسائل جامعية) فإن 40٪ منها استخدمت مصطلح الذكاء العاطفي و 35٪انفعالي و25٪وجداني . فالمصطلح الاكثر شيوعا من حيث الاستخدام للدلالة على **Emotional intelligence**هو الذكاء العاطفي، في العناوين اما في متن كل هذه المراجع، وجدت الباحثة ان الكثير من الباحثين يستخدمون المصطلحات الثلاث للدلالة عليه.

2 -من الناحية اللغوية : بحكم أنه المعنى اللغوي لمصطلحات علم النفس، وغيره من العلوم

الانسانية يحمل بين طياته دلالات ذات مغزى بالنسبة للمعنى الاصطلاحي، بصورة أو بأخرى. كان من الضروري التوقف لاستعراض المعاني والتضمينات، التي تعبر عنها .مفاهيم ، العاطفة ،الوجدان والانفعال بالرجوع الى المعاجم العربية لسان العرب والمعجم الوسيط .

وجدان من وجد: وجد عليه وجدانا: غضب

وجد الرجل وجدا: حزن.

وجد الرجل بفلانه: أحبها حبا شديدا .

أوجده الله: أغناه .

ما يمليه علي وجداني .

ويقال: كلمات هذه وجداني. الشوق هو الذي يحرك وجداني وتخيلاتك في وجداني.

أما انفعالي من فعل وانفعل:

انفعل :تأثر :أخذه اضطراب وانبساط شديد .

منفعل: مأخوذ بانفعال وهياج شديدين.

انفعال :ظهور تغير أو تصرف يكون ردا على فعل خارجي، أو حالة شعورية حاصلة بسبب تأثير .

انفعالي : سريع الغضب أو التأثير : شديد الإحساس.

انفعالي :نمط الشخصية (انفعالي انبساطي)

انفعالية: صفة من هو سريع الانفعال، والتأثر والحماس والاندفاع.

ويقال تصرف بشكل انفعالي وخطاب سياسي انفعالي، وقرار انفعالي وتفكير انفعالي .

بمعنى غير عقلاني كما يقال توتر انفعالي ونضج انفعالي واتزان انفعالي ،وإعاقة انفعالية وأخفى انفعالاته بمعنى كبتها ،بعكس عبر عن انفعالاته .

أما عاطفي من عطف:

عطف :مال ،انصرف، اشفق ، كر.

تعطف عليه: وصله و بره.

العاطفة : الرحم، صفة غالبة .

رجل عطوف: حسن الخلق.

ويقال رجل عاطفي بمعنى مرهف الحس ورومانسي وغير عقلاني، أو غير واقعي. كما يقال حرمان عاطفي وفراغ عاطفي وشغر عاطفي، وفتور عاطفي وارتباط عاطفي وابتزاز عاطفي . تأتي عواطف بمعنى تأملات وخواطر .

ان هذه التعريف اللغوية للمصطلحات الثلاث تبين المعنى الايجلبي لكل من عاطفة ووجدان أما الإنفعال فيبدو في التعاريف اللغوية ان يحمل المعاني السلبية للمشاعر بمعنى انه مصطلح يستحدم للدلالة على المشاعر السلبية كالغضب ،الحزن ...الخ

3- **من الناحية الاصطلاحية** : وتم الحصول عليها بالرجوع الى المراجع المتخصصة في علم النفس وكذا المعاجم والقواميس :

أ- **الوجداني : عرفه بني يونس محمد محمود 2007** هو أحد أنظمة الشخصية التي تؤدي دورا في تكيف الفرد ،مع الواقع ويشتمل الانفعالات والحالة المزاجية والعاطفية والمشاعر، ويشير الى تصنيفها من قبل بعض الباحثين ضمن فئتين موجبة وسالبة **(محمود،بن يونس محمد ،2007، 102)**

اما في معجم **كمال دسوقي** فيعرف **الوجداني Affective**،يتعلق بالوجدان ، صفة كثيرا ما تستخدم للحس العاطفي، في مثل قولنا حالة وجدانية ونقص وجداني ، وارتباطات وجدانية .حيث تتشابك الافكار على أساس العاطفة.

اما وجدان Affect : فيؤكد انه أي نوع من الحس أو الانفعال، يرتبط بأفكار أو مركبات أفكار، وصف واسع من العمليات العقلية يشمل الحس والانفعال والمزاج الوقتي والطبيعي في تمايز تاريخي عن الادراك المعرفي، والارادة النزوعية. حيث Affection **و** Affect هما نفس الشي. اصطلاح واسع يشمل الانفعال والحس Feeling، والمزاج الوقتي كما يؤكد دسوقي ان وجدان ورد في وفي إ نجلش وإنجلش بسبعة تعريفات :

1- اسم نوع للحس والانفعال والمزاج الراهن (الحال والكيف)، والمزاج الدموي (الخلق والطبع) حيث تتمايز تاريخيا ثلاث ضروب من الوظائف العقلية. المعرفة، النزوع، والوجدان.(وتسميته **Affction** أغلب) .

2- اسم صنف لنوع معين من الحس أو الانفعال ليكون له عادة ،اسم كالفرح أو الاثارة وعمليات انفعال .

3- شاهد أو مثال معين من الحس أو الانفعال أي استجابة حس، مفردة لموضوع أو فكرة معينة.

4- حالة حس Feelling state أو توتر نفسي يصحبهما نشاط جسمي ملحوظ.

5- رد فعل نحو شيء على أنه محبوب، أو مكروه وهنا يرادف Valence .

6- الصفة الديناميكية أو الجوهرية للانفعال طاقة الانفعال، ولا يستبعد وجود عدد من هذه المعاني مجتمعا

والوجدانات أكثر شمولا وديمومة من الحالات الانفعالية الوقتية، كما أنها تتوحد بالبواعث والنزعات الفطرية. محتوياتها التفكيرية مبهمة ومعممة ،والوجدانيات المتنقلة معرضة لتقلبات .(دسوقي،دون، 524)

ب- الانفعال: عرف **الفرماوي**(2009) الانفعال بأنه خبرة شعورية يمر بها الانسان، في موقف ما و هي خبرة تعبر عن الجانب الوجداني، ممثلا في فرح أو حزن في لذة أو حزن، في غضب ،أو هدوء (**الفرماوي و رضوان، 2009،14**)

وفي معجم علم النفس و الطب النفسي لـ **جابر عبد الحميد جابر** و **علاء الدين كفافي** 1988 يوضح أن :

وجدان انفعال affect

تعبير شائع في علم النفس والطب النفسي و يقصد به الخبرة بالمشاعر و العواطف التي تتفاوت في اشد درجات الألم إلى أشد درجات اللذة، ومن أبسط الأحاسيس إلى أكثرها تعقيدا ،و الصفة وجداني affective(**جابر و كفافي ،1988،ج1، 85**)

و في معجم ذخيرة علم النفس **لكمال دسوقي** يوضح أن:

انفعال emotion

مصطلح عريض متنوع التعريف –لكن يشير عادة لنمط شاسع من الاحساسات، في باطن الجسم اختلف تعريفه باختلاف التوجهات النظرية لعلماء النفس. لكن باتفاق عام على أن الحال الانفعالية، هي رد فعل مركب ينطوي على مستوى عال من التنشيط والتغيرات الحيوية، وأنه تصحبه مشاعر قوية وأحوال وجدانية

انفعالي emotional:

ما يخص الانفعال (التعريف السابق) أو يتصل به أو يتسبب عنه : يستخدم بمعنى شبه اصلاحي:

1- التحيز الراجع لاتجاه انفعالي في ملاحظة وتفسير الحقائق.

2- للتعبير الدال على التغيرات الحركية ،والغدية العديدة المصاحبة للإثارة الانفعالية.

3- للنمط أو الانموذج بتوكيد خاص على التجميع الفعلي للاستجابات الحركية والعقلية.

4- وصف مميز لشخص على انه يعاني انفعالا، او يكشف عن سلوك انفعالي ،او لشخص يسهل استسلامه بإفراط الانفعال .

5- وفق نظرية **جيمس لانج** في الانفعال **lange theory of emotion**إن مايسمى التغيرات او التغيرات الجسمية هي النتائج المباشرةلإدراك الشيء المثير و أن الانفعال هو بالضبط الشعور

بهذه التغيرات الجسمية على النحو الذي حدثت به .

وغالبا ما يرتبط الانفعال بالدافعية فيما عدا الاكثر تشدد في السلوكية وتصنف الانفعالات باعتباره وجدانية في بعض المناقشات في الانفعال يتضمن اكثر من استجابة شعورية وفنية أو رد فعل شعوري لحظي .

فالانفعال لا يطلق على شعور منفرد بل على نسق المشاعر، يعني على عاطفة **sentiment.**

شعورة (جمع مشاعر) **feeling** حس (جمع احساس).

مصطلح عام للجانب الوجداني من الخبرة مثل خبرة السرور وعكسها و يتبع استخدامه بمعنى غير محدد لاية خبرة وعلى الاخص لإحساس اللمس وتطلق نبرة الحس أو نغمة الشعور أكثر خصوصية لتدل على الملذة والمسرة أو العكس منها في احساس ما .(**دسوقي ،دون ،470-471)**

كما أكد **جابر عبد الحميد جابر و علاء الدين كفافي في معجم علم النفس1988** أن:

إنفعال emotion : نمط استجابي معقد من التغيرات في الانسجة العصبية والحيوية وانسجة الهيكل العظمي كاستجابة لمثير و يتناسب نمط وشدة رد الفعل أو الاستجابة مع المثير والذي ربما كان سارا أو مهددا ومن أي طبيعة أخرى . كمشاعر قوية الانفعال عادة ما وجه نحو شخص أو حادث معين و يتضمن تغيرات فيزيولوجية مثل زيادة ضربات القلب وكف حركة الامعاء في التحليل النفسي تكون الانفعالات حالات من التوتر ترتبط بالدوافع الغريزية مثل الجنس والعدوان.

(جابروكفافي، ج3 ،1988، 1115 – 1116).

ج- العاطفة Emotion:

يعرف **بني يونس (2007)** العاطفة بأنها تنظيم وجداني مكتسب أو استعداد ثابت نسبيا ومركب من عدة انفعالات تدور وتتبلور حول موضوع معين **(محمود ،بني يونس محمد،2007، 228)**

اما **عبد القوي (1985)** : العاطفة تنظيم مركب من عدة انفعالات تتركز حول موضوع معين يصاحبها بنوع من الخبرات السارة وغير السارة ويفرق بين العاطفة و الوجدان من حيث أن الوجدان مشاعر عابرة تتغير مع تغير المدركات بينما العاطفة ثابتة كما أن العاطفة موجهة اراديا إلى الموضوع الذي نوجه إليه عاطفتنا وقد تثير العاطفة الواحدة عددا من الانفعالات حسب الظروف وفي العاطفة يلتحم الانفعال اكثر باللغة و التفكير والادراك ويقل تأثير العواطف في الاتزان النفسي عن تأثير الانفعالات .

وفي قاموس **علم النفس لحامد عبد السلام زهران 1987** يورد كل من العاطفة و الوجدان و الانفعال بنفس المعنى ، و يؤكد أن مصطلح emotion يعني انفعال أو عاطفة حيث:

وجدان، حالة وجدانية، عاطفة، انفعال : effect **(زهران، 32، 1987)**

انفعال، عاطفة :emotion

انفعالي، عاطفي emotional مثير للمشاعر والعواطف **(زهران،162،1987)**

إن الهدف من هذا البحث في المعاجم اللغوية والمتخصصة في علم النفس ،هو محاولة جادة للتوصل إلى قناعة حول المفهوم الذي يمكن اعتماده في هذه الرسالة وقد تبين وجود تداخل وتطابق وأحيانا اختلاف بين المصطلحات: العاطفة، الوجدان والانفعال ولكن يمكن وبنسبة 60٪ مما ورد اعتماد مفهوم عاطفي وذلك استنادا للأسباب التالية:

1-يتضمن مفهوم العاطفة (اللغوي والاصطلاحي) معنى أقرب إلى حالة الثبات النشط والاستقرار ،بينما يتضمن مفهوم الانفعال الانية والتغير السريع – بمعنى أنه مرتبط بوقت معين أولحظات، أو موقف عارض – وقد جاء في المعنى اللغوي لتعبير الانفعالية بأنها صفة تطلق على من هو سريع الانفعال والحساسية ، لهذا ارتبطت الانفعالية بالتجارب العابرة بينما العاطفة محصلة خبرات متراكمة ،تتشكل بالتدريج في ضوء هذه الخبرات. إضافة الى أن "التعبير انفعالي قد يساء فهمها لدى الذين يميلون الى حصر اصطلاح انفعال في جوانب غير السارة أو المرضية ،كالخوف والحزن والغضب (**الخضر، 2002**) وعلى هذا الاساس يبدو مناسبا أن استخدام تعبير انفعالي لوصف ذكاء، و الذي يعتبر أساسا لنجاح الانسان في الحياة ،وهو لا يستقيم مع الغضب والحزن والخوف والمشاعر السلبية ،عكس مفهوم العاطفة فهو يتضمن دلالات ايجابية ترتبط بالتعاطف ، الحب، الدور والتعاطف والامومة.

2- تتضمن العاطفة بالضرورة مجموعة انفعالات مركبة ،بينما الانفعال يمكن أن يكون مركب ويمكن أن يكون بسيطا.

3 – إن مفهوم الذكاء العاطفي الذي يتبناه الكثير من الباحثين ،ويتكون من بعدين أساسيين فصلهما **جاردنر 1983** في نظريته للذكاء المتعددة واسمها : الذكاء الشخصي،الذكاء البنشخصي أو الاجتماعي، و يبدو أن تسمية ذكاء وجداني أو انفعالي أقرب إلى الجانب الذاتي أو الشخصي، و بهذا يكون مصطلح الذكاء العاطفي أشبه بحاوية تضم بداخلها قائمة واسعة من الكفاءات، و المهارات الذاتية و الاجتماعية المكونة له، و التي يعتبر توفرها عند شخص معين مؤشر على إرتفاع مستوى ذكائه العاطفي.

-أما بالنسبة للوجدان : فيعتبره الكثير من المتخصصين استعداد تهيئي و هو أشبه بمظلة قيمية تنظوي تحتها المشاعر، و المزاج والانفعال و الميول و الاتجاهات ،و بالتالي يضم متغيرات فتكون مرتبطة به ولكن لا تعد مكون من مكوناته الاساسية.

وبناءا على هذه الشواهد اللغوية و الاصطلاحية ،فإن الباحثة ستستخدم مصطلح الذكاء العاطفي في كل اجزاء هذه الاطروحة. وسنطرق الآن إلى تعاريف أعلام الباحثين في مجال الذكاء العاطفي لتوضيح افضل لهذا المصطلح.

1-تعريف ماير و سالوفي Salovey&Mayer 1990 :

الذكاء العاطفي شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي، الذي يتضمن القدرة على مراقبة انفعالات الفرد و انفعالات ومشاعر الاخرين، و التمييز بينها و استخدام هذه المعلومات في توجيه تفكير الفرد و أفعاله(**جروان ،2012، 32**)

وفي سنة 1995 أكد **ماير و سالوفي** أن الذكاء العاطفي يميز الافراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ،و مراقبة مشاعر الاخرين و تنظيم انفعالاتهم و فهمها، و هذا ما يمكنهم من استخدام استراتيجيات جديدة للتحكم الذاتي في العواطف (**محمود،أحلام حسن ، 2006**).

في سنة 1999 اكد **ماير و سالوفي و كاروسو** ،أن الذكاء العاطفي يعني القدرة على مراقبة المشاعر و الانفعالات الذاتية و مشاعر الاخرين (**سعيد، 2008، 10**).

يندرج تعريف **ماير و سالوفي** للذكاء العاطفي في اطار نموذج القدرات العقلية ،إذ يعتبران أن الذكاء العاطفي يتكون من مجموعة من القدرات العقلية المنفصلة ،عن سمات الشخصية تتضمن مهارة الفرد في التعرف غلى الانفعالات الذاتية و الموضوعية ،والاستدلال بالاستعانة بهذه المعلومات وبالتالي فالذكاء العاطفي يتضمن ،قدرات الادراك والتقييم والتعبير عن الانفعالات والوصول الى توليد عواطف ومشاعر لتسهيل عملية التفكير وفهم الانفعال والمعرفة الانفعالية. و تنظيم الانفعالات للنمو والتطور العقلي والانفعالي والذكاء العاطفي ،وفق هذا النموذج :نموذج القدرات والذي سنفصل فيه في محور المقاربات النظرية ،هو القدرة على فهم الانفعالات الذاتية و انفعالات الأخرين و تنظيمها للرقي بالانفعال و التفكير.

2 - تعريف دانيال جولمان:Daniel Golman 1995

يؤكد **دانيال جولمان** بقوله "الذكاء الوجداني بأن نكون قادرين على التحكم في نزعاتنا ،و نزوتناو أن نقرأ و نفهم مشاعر الاخرين الدفينة ،و نتعامل بمرونة في علاقاتنا مع الاخرين، أو كما يقول أرسطو تلك المهارة النادرة على أن تغضب من الشخص المناسب، بالقدر المناسب في الوقت المناسب وللهدف المناسب " (**جولمان، 2000، 13**)

وفي سنة **1998** عرف **دانيال جولمان Daniel Golman**ا الذكاء الوجداني في كتابه **العمل مع الذكاء الوجداني working with emotionel intelligence** ، بانه "القدرة على معرفة مشاعرنا و

مشاعر الاخرين و حفز دافعيتنا ،و معالجة انفعالاتنا جيدا داخل انفسنا وفي علاقاتنا مع الاخرين (الدردير، 2004، 25).

أحدث دانيال جولمان تغيير جوهري في مفهومه للذكاء العاطفي، يختلف عن مفهوم **ماير وسالوفي** اللذان اعتبراه قدرة معرفية، في حين **دانيال جولمان** **Daniel Golman** اعتبره مجموعة من الكفاءات ،فقدم نموذج يختلف عن نموذج القدرات ،وأصبح الذكاء العاطفي حسب جولمان يتضمن كفاءتين هما : الكفاءة الذاتية و الكفاءة الاجتماعية؛ وسيتم التفصيل في هاتين الكفاءتين عندما نتطرق للمقاربات المفسرة للذكاء العاطفي .

3 – تعريف بار– أون Bar-on1997"

"قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات وتحقيق واسع لقدراته ليعيش حياة هادئة سعيدة ،إنها القدرة على فهم الطريقة التي يشعر بها الاخرون ،والقدرة على إقامة علاقة بينشخصية ناضجة ومسؤولة، دون أن تتحول الى أعتمادية على الاخرين .يتصف هؤلاء الافراد عموما بالتفاؤل ، المرونة الواقعية، والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم " (رزق الله،2006، 16)".

على مدى أكثر من 10سنوات عرف **بار – أون** الذكاء العاطفي بعد تطويره لنموذجه وتطبيقه على عينات كبيرة، في ثقافات متنوعة على أنه منظومة من القدرات العاطفية الذاتية (الشخصية) والاجتماعية (البينشخصية)، والتي تؤثر في القدرة العامة للفرد على التوافق والتكيف مع متطلبات البيئة، وضغوطها وهو عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة **(جروان، 2012، 133)** .

لا يبتعد **بارون** في تعريفه للذكاء العاطفي عن توجه العام الذي نهجه **دانيال جولمان** ، وفي اختلافهما مع **ماير وسالوفي** ،ويتكون نموذج بارون للذكاء العاطفي من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية، لذا تباينت الدراسات الامبريقية التي تناولت العلاقة بين الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني، في وجود علاقة بينهما من عدم وجودها، بمعنى هل الذكاء المعرفي مستقل عن الذكاء الوجداني، ام أنه مرتبط به .فالدراسات التي تعتمد على نموذج ماير وسالوفي تؤكد أن الذكاء العاطفي يرتبط بصورة متوسطة مع الذكاء العقلي ،إلا أنه يتميز عنه وليس هو الذكاء العام بل هو فقط أحد أفراد أسرة الذكاء **Mayer 2001.**

أما الدراسات التي تعتمد على نموذج **جولمان** و**بارون**، فهي تؤكد أن الذكاء الانفعالي يخدم الذكاء العقلي فعندما يستشعر الفرد الأمن العاطفي ويمتلك قدرات الذكاء العاطفي فإن ذلك يمهد لوظائف الذكاء العقلي

كي تتم على أكمل وجه كما وضح بارون في تعريفه 2002 للذكاء العاطفي بأنه قدرة تحوي كفاءتين هما الكفاءة الذاتية والاجتماعية والتي تضمن للفرد التوافق مع نفسه و مع البيئة التي يعيش فيها .

4 –تعريف بوري وميللر Bourey& Miller 2001

"إن مرتفعي الذكاء العاطفي أكثر مرونة ،وانفتاحا وتقمصا عاطفيا تجاه الاخرين ولديهم احساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية ،وأكثر مهارة في فهم انفعالاتهم الشخصية، وهذه الكفاءات الانفعالية تعد مفتاح النجاح في العمل، كما أن الوعي بالذات هو أحد المكونات المهمة في الذكاء الوجداني، يجعلنا نحسن أنفسنا وإرادتنا خاصة في اوقات الازمات "(**الدردير، 2004 ،27**)"

خصص بوري وميلر تعريفها للذكاء الوجداني، على تحديد الخصائص المميزة لذوي الذكاء العاطفي المرتفع ،خاصة منها الشخصية أو الذاتية في التعرف على الانفعالات وفهمها والوعي بالذات ،عموما ما يجعل الانسان قادر على تحقيق أفضل مستويات النجاح ،سواء على مستوى العمل أو حتى على المستوى الشخصي ،و ايضا الاجتماعية ممثلة في المشاركة الوجدانية ،و الشعور بالمسؤولية تجاه الاخرين .

5– تعريف رندا رزق الله :

"أنه قدرة الفرد على فهم وتحليل انفعالاته و انفعالات الاخرين، ليتمكن من تحقيق قدر كبير من التكيف مع نفسه و مع الاخرين، و يتمكن من ادارة الضغوط و حل المشكلات المحيطة به ،ويكون اكثر ايجابية في نظرته لذاته وفي تعامله مع الاخرين "(رزق الله ،**20،2006**) ،ويمكن تصنيف هذا التعريف ضمن النماذج المختلطة لـ **بارون** و **دانيال جولمان** ،الا أن هذا التعريف حدد اهداف اكثر دقة للذكاء العاطفي وهي أنه متغير يساعد الانسان على تحقيق التوافق النفسي للفرد ،مع نفسه و مع الاخرين وبالتالي فرد قادر على حل مشكلاته بنفسه، ويتصرف بإيجابية مع مختلف المواقف التي تعترضه ،وهذا لتمكينه من استخدام آليات إيجابية في مواجهة صعوبات الحياة .

6– تعريف مها فرعان :

"القدرة على ضبط انفعالاتنا و توظيفها من أجل تعظيم قدراتنا ،و فاعليتنا الشخصية على اتخاذ القرار المناسب كردة فعل لهذه الانفعالات ،فهو يتضمن ضبط العواطف وإيجاد العواطف المناسبة عند الحاجة لها ،وكذلك تغيير أنماط السلوك المتعلمة ". **(فرعان، دون،2)**.

لقد عرضت هذه الباحثة تعريفا مطولا للذكاء العاطفي ، ولكن بشكل عام و مختصر تربط هذه الباحثة تعريفها للذكاء العاطفي بالناحية الفيزيولوجية ،بمعنى عدم إعطاء الفرصة للاميجدالا باعتبارها مركز

العواطف في الدماغ لتولي زمام الأمور، وفرص اتخاذ القرار والسماح للقشرة الدماغية التي تعتبر مركز المعالجة المعرفية للمعلومات، – بالتدخل للحصول على استجابات مدروسة وليست تلقائية.

7- تعريف القاموس العربي الأول لعلوم التفكير :"

الذكاء العاطفي يشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات ،والقدرة على قراءة المشاعر الداخلية للأخرين و على التعامل بمرونة داخل العلاقات " **(العوفي و الحميدي ،2010، 150).**

يوضح هذا التعريف اهم مكونات الذكاء العاطفي ،و المتمثلة في فهم الانفعالات الذاتية و الخاصة بالأخرين لاستغلالها في توجيه العلاقات البينشخصية ،نحو الايجابية كما يتضمن هذا التعريف ايضا مكون هام جدا للذكاء العاطفي، و يعتبره الكثير من الباحثين المكون المحوري للذكاء العاطفي وهو الضبط الانفعالي ،وعدم ترك العاطفة تسيطر على التفكير بل اعتبارها عاملا أساسيا في تيسير التفكير، وهو توجه أقرب الى اتجاه ما ير وسالوفي، الذي يعتبر ان الانفعال ميسر للتفكير وليس معيقا له، اذا كان الفرد يعمل على ضبط انفعالاته، بما يتماشى وطبيعة الاحداث و المواقف التي يتعرض لها ،وهي ترجمة للمقولة الارسطية الشهيرة ،ان تغضب من الشخص المناسب للسبب المناسب و بالطريقة المناسبة.

II: أهمية الذكاء العاطفي:

تعتبر العواطف متغيرا مهما في حياة الانسان لما لها من دور اساسي ،في جوانب السلوك الانساني وفي كل مجالات الحياة ،و قد اكدت العديد من الدراسات ان العاطفة تركيبة معقدة و متغير غير منظم يصعب دراستها .كما ان تأثيره على السلوك و التعلم يفوق اثر العمليات المنطقية و المعرفية . و هذا ما اكده العديد من السيكولوجيين **فدانيال جولمان** : يؤكد في كتابه الذكاء العاطفي ان "الامزجة السيئة تؤدي الى تفكير سيئ ،و كما تصف ادبيات علم النفس الكلاسيكية العلاقة بين القلق و الاداء بما فيها الاداء الذهني ....وقد اثبتت احدى الدراسات ان الناس الذين انهوا مشاهدة شرائط فيديو، مواضيعها مضحكة كانوا افضل من غيرهم ،في حل لغز استخدمه علماء النفس لفترة طويلة في اختبارات التفكير الابداعي "**(جولمان،2000/1995، 123 -126).**

وتشكل العاطفة مساحة واسعة في تكوين نفسية الطفل وبناء شخصيته حيث أنها توجه طاقاته الى العلاقات الاجتماعية ذلك أن هذا التوجيه السليم للطاقات يسهم في بناء شخصية اجتماعية متوازنة في السلوك أيضا تتعرف على الخبرات الانفعالية التي تمر بها وبالتالي يصبح الفرد بهذا البناء قادر على ضبط نفسه وتفهم مشاعره ومشاعر الاخرين، وبالتالي يتعاطف معهم ويكون قادر على إدارة علاقاته

الاجتماعية مما يكسبه أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي و الاجتماعي.

إن العاطفة تقود التفكير إذا مورست بشكل جيد فهي تنتج الحكماء و القادة و قد بينت العديد من الدراسات الدور الفعال للانفعالات في النجاح في الحياة من بينها دراسات **هوارد جاردنر** **Howard. Gardner** و **موراي** **Ch.Murary**1994 وغيرها أن حوالي 10إلى 20٪ فقط من التباين في اختبار النجاح المهني يعزى الى القدرات العقلية الجزء الاكبر يعزى الى قدرات أوسع من ذلك و هي :ضبط الانفعالات و ادارتها ،الدافعية الذاتية و هي المكونات الاساسية للذكاء العاطفي .

و المشكلة كما قال أرسطو ليست في الحالة العاطفية ،و لكن في سلامة العاطفة و كيفية التعبير عنها "ذلك ان سلامة العاطفة تنشط الابداع و حل المشكلات و تصنيف و تنظيم المعلومات "(**الخضر، 2002**)

يتبين من كل هذا أن العاطفة ليست عملية منفصلة ،عن عمليات التفكير و الدافعية لدى الانسان بل هي عمليات متداخلة متفاعلة فيما بينها .فالجانب المعرفي لدى الانسان يسهم ايجابيا في العملية العاطفية من خلال تفسير الموقف الانفعالي ،و ترميزه و تسميته و من خلال عملية الافصاح و التعبير عنه، كما يمكن ان يسهم سلبيا عن طريق التفسير الخاطئ للموقف ،و التوهم و الهلاوس و الادراك المحرف و من جانب ،اخر قد تسهم العاطفة في ترشيد التفكير و توجيهه .

إن أهمية الذكاء العاطفي تبرز من أهميته كمتغير في حياة الانسان خاصة ، عندما اثبتت الدراسات و على المستوى العالمي، أن الذكاء العقلي ليس مؤشر كافيا على التمييز بين الاكفاء في الاداء ،و الاقل كفاءة منهم، بل و اثبتت أن هذه القدرات المعرفية تمكن من التنبؤ بنسبة 20 ٪،فقط لكفاءات الفرد في الاداء تاركة حوالي 80٪ا القدرات الاخرى كالمهارات الآجتماعية و التعاطف و ادارة الضغوط و الدافعية ...الخ و التي تصنف في معظمها على انها ابعاد الذكاء العاطفي، فهو خاصية مهمة و اساسية لأنسنة الانسان . لأنه يجمع بين متغيرين كان يعتقد في التراث السيكولوجي انهما متناقضان او متناظران و هما الذكاء و العاطفة، و هذا المتغير اثبت هذه التكاملية و التواصلية و التفاعلية ، بين هذين المتغيرين للذين لا يمكن الفصل بينهما نظرا لانهما يرسخان و يثبتان هذه الانسنة.

إن توافر الذكاء الوجداني او تنميته لدى الافراد ،يضمن لهم النجاح في جميع مجالات الحياة اسريا ،دراسيا،مهنيا كما يضمن لهم مستويات اعلى من التوافق النفسي و الاجتماعي.

إن الذين يمتلكون ذكاءا عاطفيا مرتفعا نجدهم يتميزون ب:

- التقلد بمراكز مرموقة في المجتمع ،و لهم دور قيادي في الاسرة و المجتمع .

- لديهم علاقات اجتماعية واسعة، و تتميز جلها بالتوافق و التوازن.
- يعرفون جيدا مشاعرهم و يعبرون عنها و يتعاملون معها، و لديهم القدرة على حفز أنفسهم لمجابهة الاحباطات .
- يوظفون مشاعرهم من الجل مصلحتهم الذاتية دون التضحية بالأخرين .
- يتعامل مع مشاعر الاخرين و دوافعهم بكفاءة .
- لديهم القدرة على معرفة كيف و متى يتحكم في الانفعالات و ردود افعاله.
- لديهم القدرة على تنظيم حالاتهم النفسية و الشعور و التفاؤل.
- يتعاطفون مع من حولهم في اوقات الاحباطات .
- يستطيعون التخلص من مشاعر الضيق و القلق في فترات قصيرة، بسبب ما يتسمون به من عقلانية.
- يميلون الى الاستقلال بالرأي و الحكم و فهم الامور .
- لديهم اكبر مستوى من التوافق النفسي نظرا لعقلنتهم للأمور ،و تكيفهم السريع مع المواقف الإجتماعية الجديدة بمرونة.

وربما من يمتلكون هذه القدرات الوجدانية ذوو ذكاء عقلي متوسط .ومع هذا فهم لامعين في مجالاتهم محققين لنجاحات هائلة في الدراسة والعمل و العلاقات الاجتماعية، و من هنا نشأت فكرة أن للإنسان عقلين :عقل مفكر (تحليلي، تجريدي)، عقل وجداني . والعقل الوجداني ليس كيانا افتراضيا، بل أنه يستند الى تركيب تشريحي ووظائف فسيولوجية. و سنوضح هذه الفكرة في هذا الفصل في جزئه الخاص بالتفسير الفيزيولوجي للذكاء العاطفي.

إن أهمية الذكاء العاطفي تنبع من الصلة بين المشاعر و الشخصية و الاستعدادات الاخلاقية الفطرية و هناك أدلة كافية على أن المواقف الاخلاقية الأساسية في حياتنا تنبع من قدراتنا العاطفية الاساسية فأولئك الافراد الذين يعانون من عجز في ضبط أنفسهم – اسماها **جولمان** بعبيد العاطفة – وهم أسرى لعواطفهم و يعانون من عجز أخلاقي ، (لأن القدرة على ضبط الانفعالات هي أساس الإرادة ومؤشر قوي لإرتفاع مستوى التوافق النفسي و الاجتماعي للفرد، ودليل على تمتعه بالصحة النفسية و بالمقابل فإن أساس مشاعر الايثار انما تكمن في التعالي) ،هذه الفئة من الناس يمكن إدراجها في نفس مستوى الأفراد فاقدي القدرة على التعبير الانفعالي يعني من يعانون من التبلد العاطفي أو ما يسمى

بالعجز عن التعبير الانفعالي **Alexithimia**.

إن القدرة على الضبط لانفعال لا تعني بأي حال من الاحوال، كبت المشاعر ودفنها في ذات الفرد ،كما أنها لا تعني أيضا التعبير عنها بطريقة تظهر سيطرتها وأسرها لصاحبها، فتفقده انسانيته و حريته لأنها تستعبده و توجهه مثلما شاءت.

إن الضبط الانفعالي هو أساس الإرادة الإنسانية ومؤشر قوي على صحة السلوك وتوافقه من الناحية الشخصية الذاتية وأيضا الاجتماعية باحترامها للمعايير و القيم الاخلاقية والانسانية والثقافية. و قبل كل هذا فهي بهذا التوصيف تحترم ذاتية وخصوصية الفرد.

و بالمقابل أيضا فإن التعاطف باعتباره مكون اساسيا للذكاء العاطفي، يبني قدرة الفرد على قراءة عواطف الأخرين و فهمها جيدا. حتى في وجود مؤشرات اختلاف . فهذا السبب لن يكون منعشا لنمو الخلاف بينهم ،وقد أكد جولمان في هذا السياق اذا كان هذا العصر يتطلب من أحدنا موقفين اخلاقيين :فهما بالتحديد ضبط النفس و الرأفة (**جولمان، 1995/2000، 15**).

وقد قام **ماير وسياروشي و فوقاس Mayer , Ciarrochi , Forgas** مع مشاركة ستة عشر باحث في سنة 2001 بإصدار كتاب بعنوان **الذكاء العاطفي للحياة اليومية** . وقد أكد هؤلاء الباحثون من خلال الجزء الثاني من هذا الكتاب على أهمية الذكاء الوجداني و دوره في الحياة اليومية للفرد وفي مختلف المجالات. وفي التربية و التعليم العلاقات بين الافراد و سوق العمل ، الصحة العامة و النفسية و البدنية و الجوانب الاقتصادية للفرد ...الخ.

فعلى المستوى النفسي للفرد أكد الباحثون أن إنخفاض معدل أو مستوى الذكاء العاطفي للفرد يسهم في تطوير المشكلات الفرد على سواء تعلق ذلك بعلاقاته مع الأخرين أو على المستوى الذاتي من حيث توافقه أو تكيفه مع المواقف الحياتية الضاغطة كما أثبت الباحثون أن إنخفاض معدل الذكاء العاطفي يرتبط ارتباط قويا مع ظهور الاضطرابات النفسية وتدني مستوى التوافق النفسي و الاجتماعي للفرد .لأن إرتفاع مستوى الذكاء العاطفي للفرد يلعب دورا ايجابيا ،و مهما في إقامة علاقات قوية و صحية و طويلة الامد مع الآخرين .كما يسهم في الحفاظ على العلاقات العائلية و الزوجية السعيدة، والسلوكات المستجيبة لمعايير الجماعة ،بوضعه خطا فاصلا بين رغباتهم و رغبات و اهتمامات الاخرين.

كما يسهم الذكاء العاطفي في تحقيق الذات لارتباطه مع عدة أبعاد للشخصية ،من بينها احترام الذات وادارة الضغوط وادراك الحقيقة والواقع.

–وعلى مستوى التربية والتعليم واستنادا إلى نمائية الذكاء الوجداني فانه من الضروري، ومن الأهمية بمكان توفير خبرات بيئية كفيلة برعاية و تدعيم نمو الذكاء العاطفي، يبدأ من الرضاعة الى المراحل المتقدمة من التعليم .و هذا ما أخذته العديد من المؤسسات و المراكز العالمية كمهمة وواجب تؤديه نحو المؤسسات الاجتماعية و بخاصة المؤسسات التربوية. مثل مؤسسة **كاسل Casel** و مؤسسة **six seconds** . فقد اظهرت نتائج دراسات مثل هذه المؤسسات و بعض البرامج الاكاديمية فاعلية برامج التعليم العاطفي و الاجتماعي، و الذي سنتطرق اليها في الصفحات القادمة من حيث أنواعه و ايجابية التغيرات التي أحدثتها في البيئة المدرسية و التحصيل الاكاديمي للطلبة . كما أكدت هذه البرامج الى التقليص من مستوى السلوك العدواني ،و العنف بين طلبة المدارس الذين خضعوا لهذا النوع من البرامج . " إن الذكاء العاطفي يقوم بدور حيوي في العملية التربوية للتحصيل الدراسي، و تستند اليه برامج الارشاد و التوجيه لتحسين التوافق الاكاديمي و الاجتماعي، و مفهوم الذات لدى التلاميذ و الطلبة في جميع المراحل الدراسية، وبخاصة في مرحلتي الروضة والتعليم الابتدائي " **(جروان ،2012، 66)** و ذلك لعدة اسباب من بينها " أن العواطف أو الكفاءات الانفعالية الخاصة بالذكاء العاطفي، تساعد الفرد على ادراك نقاط ضعفه و قوته. كما تساعده على فهم مشاعر الاخرين و التعاطف معهم ،و تحرك الانتباه الذي يعد مدخلا أساسيا لعملية التعلم، كما تنشط الذاكرة في إختزان و إسترجاع المعلومات المرتبطة بخبرات عاطفية قوية "**(الصرايرة، 2003، 45).**

و قد استخدمت البرامج الارشادية في مدارس عديدة بالولايات المتحدة الامريكية، في تطوير مهارات الذكاء العاطفي من اجل تطوير الكفاءات العاطفية و الاجتماعية ،للتلاميذ طوال سنوات الدراسة، و أيضا لعلاج الكثير من السلوكيات السلبية ،مثل السلوكيات العدوانية و الخوف و القلق و النشاط الزائد و ايذاء الذات، و أيضا لعلاج من العواطف الاخلاقية السلبية الخجل.

أما على **مستوى المجال المهني** أو العملي فقد أشارت العديد من الدراسات، الى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء العاطفي و التمييز في الاداء في العمل ،و لعل اكثر ما يدل على ذلك نجاحات التي حققها متوسطو الذكاء العقلي في العمل، و التي كانت اكبر بكثير من تلك التي حققها مرتفعو الذكاء العقلي، و أرجعت الاسباب الى أن الفئة الأولى تمتلك خصائص وجدانية عاطفية، اهلتهم للتميز عن الفئة الثانية . وهذا ما أشار اليه **جاردنر 1995** ،عندما أكد أن اهمية الذكاء العاطفي تكمن في اسهاماته في التنبؤ بالنجاح المهني ،التي تعد أعلى من اسهامات الذكاء الاكاديمي **(أحمد ، 2003،53).**

واضافة الى كل هذا فان الدراسات الامبريقية، و على المستوى العالمي تثبت وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين الذكاء العاطفي و تقدير الذات، و الرضا الوظيفي و تحقيق الذات و فعاليتها و النضج الاجتماعي و اتخاذ القرارات ،و حل المشكلات الاجتماعية و ارتفاع الانتاجية في العمل .في حين أن انخفاض مستوى الذكاء العاطفي للأفراد، يؤدي الى تطوير مهارات إجتماعية مضادة للمجتمع و مشكلات العزلة و تدني مستوى تقدير الذات، و القلق و الضغوط النفسية و يضعف الانتاجية في المؤسسات و تدني الدافعية للتعلم، و العمل و عدم الرضا عن الذات و غيرها من السلوكات السلبية. **(عثمان، 2009 ، 39 – 43).**

وفي ضوء هذه النتائج تتجلى اهمية الذكاء العاطفي من خلال ارتباطه ايجابيا ،مع مختلف جوانب حياة الفرد النفسية و التربوية و الاجتماعية و حتى المهنية منها، و أحسن دليل على ذلك الدراسة التي قامت بها حوالي ألف مؤسسة أمريكية، شملت عشرات الآلاف من الأشخاص على مدى عشرين سنة، والتي توصلت الي ان نجاح الانسان وسعادته في الحياة، يتوقفان علي مهارات لا علاقة لها بشهادته و تحصيله العلمي. **(العيتي و سعيد، 2003، 19)**

III : أسس الذكاء العاطفي :

يعتمد مفهوم الذكاء العاطفي على أسس عصبية تشريحية للدماغ ،و أخرى سيكولوجية ترتكز على الخصائص الوجدانية و التربوية للفرد، و أخرى إجتماعية تتناول شبكة العلاقات بين الفرد و المحيط الذي يعيش فيه.

ونظرا لتعذر دراسة النواحي النفسية للفرد بشكل منفصل، كان لزاما علينا الأخذ بالمنحى التكاملي و التوافقي في دراسة مفهوم الذكاء العاطفي، بمعنى أنه لا يمكن ان نجزأ الذكاء العاطفي كمفهوم نفسي في دراستنا له دون دراسة الجوانب الاخرى المفسرة له في صيغة تكاملية.

III: 1-الأسس النيورولوجية للذكاء العاطفي:

لا يمكن فهم بنية الذكاء العاطفي الا من خلال اسسه النيورولوجية ،حيث تعمل المنظومة الانفعالية و المنظومة العقلية المنطقية بتناغم و تضافر عالي المستوى لتأمين حماية الفرد من اللاتوافق و اللاتوازن " **فالعاطفة تغذي و تزود العمليات المنطقية بالمعلومات، بينما يعمل العقل المنطقي على تنقية مدخلات العقل العاطفي ،و أحيانا يعترض عليها و مع ذلك يبقى كل من العقلين ملكيتين شبه مستقلتين كل منهما يعكس عملية متميزة، لكنهمامترابطتان في دوائر المخ العصبية"**

(**جولمان ،25،2000**) وبالتالي فان كل من العمليات العقلية المنطقية والانفعالية لهماصورتان من العمل والتواصل.

الاولى : التوافق والتآزر والانسجام .

الثانية : التعارض والتصارع اذا تجاوزت إحدى العمليات الاخرى.

هذا التفسير قضى على النظرة القديمة للدماغ، و التي تفصل بين التفكير والجسم والانفعالات والحقيقة "الانفعال يساعد العقل في تركيز التفكير ووضع الاولويات و يعتقد العديد من الباحثين أن العاطفة و العقل ليسا شيئين متضادين فالعقل يضع هدفا و الإنفعالات هي التي تجعلنا متحمسين بدرجة كافية لتحقيق ذلك الهدف" **(أبو رياش و آخرون، 2006 ، 24)**.

لقد نشأت الطبقات الرئيسية للجزء الانفعالي في دماغ الانسان منذ تطور الثديات و هي تلتف و تحيط بجذع الدماغ لذا أطلق عليها إسم الجهاز الجوفيlimbic system و الذي يعني النظام الدائري و مع تطور ذلك الجهاز نمت وظيفتان رئيسيتان هما التعلم والذاكرة، تتمركزان في القشرة الدماغية و هي أرقى تطورا عن أدمغة باقي الثدييات "فالقشرة الجديدة تمثل مركز التفكير و هي ترتب ما يأتيها عن طريق الحواس وتحلله و تضيف للشعور التفكير في هذا الشعور وتضفي على التفكير الانفعال والخيال " **(جولمان، 2000/1995، 28)**.

لقد ساهم العديد من العلماء و الباحثين في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، في تغيير الرؤية العلمية للانفعالات مثل **جوزيف لودوJoseph ledoux**من جامعة نيويورك **وكانداس بارت candace pert**من المركز الطبي من جامعة جورج تاون **وجيروم كاجان Jerome Kagan**من جامعة هارفارد و **أنطونيو داماسيو Damasio Antonio**و **آنا داماسيو Hanna Damasio**من ايوا.فقد أكد **جوزيف لودو** أن التنبؤ اللوزي في المخ أو ما يسمى بالاميجيدالا Amygdala وهو أحد مراكز الدماغ الجوفي، مركزا للاستجابات الانفعالية ومركز للعواطف ،وقد توصلوا الى ذلك من خلال رسومات عالية الدقة للمخ في اثناء وظائفه وبينو الكيفية التي يعمل بها التنبؤ اللوزي و دوره المتداخل مع القشرة الدماغية .

وتعد الاميجدالا **Amygdala** البناء الأساسي في الجهاز العصبي الطرفي، المسؤول عن معالجة الجانب الوجداني في السلوك و كذلك الذاكرة(**إبراهيم، 2010 ، 317**) ويتكون النتوء اللوزي Amygdala من تراكيب متداخلة تقع أعلى جذع الدماغ بالقرب من قاعدة الدائرة الجوفية و هي قسمان

أحدهما مرتبط بالجزء الايمن للدماغ، و الآخر بالجزء الايسر، و قد أكدت اكتشافات **جوزيف لودو Joseph Ledoux** أن التنبيهات العصبية لا تسلك كلها نفس المسالك، مرورا بالمخ ثم الى المهاد (thalamus) بل تتجه حزمة منها باتصال منفرد الى التنبؤ اللوزي ،هذا التفرع يسمح للاميجدالا بان تكون البادئ بالاستجابة قبل إستجابة القشرة الدماغية التي تحلل و تفسر المعلومات التي تصلها، عبر مستويات عدة لدوائر المخ العصبية حتى تبدأ الاستجابة لها. وهكذا فالتنبؤ اللوزي يستطيع إثارة استجابة إنفعالية من خلال ممر الطوارئ، تجعل الفرد يستجيب بسرعة بينما تكون القشرة الدماغية في مرحلة التحليل و التفسير البطيئين ،بهدف التوصل إلى خطة اكثر احكاما و دقة للاستجابة نفسها.

ويمكن إستشفاف الجانب الايجابي لردود الافعال السريعة التي تديرها الاميجدالا، في حالة مواجهة الاخطار الحقيقية فالأميجدالا تقوم بدور الحارس في خط الدفاع الأمامي بالدماغ للحفاظ على البقاء، في مواجهة التهديدات الحقيقية و توصف بانها بوابة الدماغ العاطفي، و هي بمثابة طوق النجاة الذي يسمح بردود فعل فورية دون تفكير، عندما يتعلق الامر بوجود خطر أو أذى يهدد سلامة الانسان ،حيث تصلها المعلومات أو المداخلات الحسية عبر المهاد عن طريق مناطق الحس (البصرية ، السمعية ، المذاقية ، الشمية) ، وتقوم بعملية تقييم مبدئي سريع لهذه المعلومات، من أجل تقدير مدى الفائدة او الأذى الذي يمكن أن يترتب عليها ،و من ثم القيام بالإستجابة اللازمة بناء على ذلك كالهرب المواجهة أو القتال . **(جروان ، 2012، 124)**.

اما بالنسبة للصور السلبية لردود الأفعال السلبية التي تديرها الأميجدالا فهي إنفعالات أولية غير ناضجة أثيرت بصورة مستقلة قبل وصولها إلى مستوى التفكير ،كانفجارات الغضب التي غالبا ما يندم أصحابها بعد مرور فترة زمنية من جدوتها.

إن النتوء اللوزي يخزن أيضا الذكريات العاطفية، المرافقة للأحداث التي يتعرض لها الفرد و الاستجابة بردود أفعال غير مبررة عقليا، و هنا يعمل مستودعا للانطباعات والذكريات العاطفية ،التي قد يميز وفقها الفرد بين أشكال هندسية برقت أمامه بسرعة مذهلة، دون إدراكه الواعي بانه قد رآها و إذا كانت مهمة.فإذا كانت مهمة قرن آمون تذكر الوقائع الصماء، فإن التنبؤ اللوزي يعمل على تخزين الدلالات العاطفية التي تصحب تلك الوقائع، و تمثل ما يسمى اللاوعي المعرفي **(جولمان،2000/1995، 40)**.

إن بؤرة الذكاء الوجداني إذن تتمثل في المهام التي تقوم بها الاميجدالا ،و دورها المتداخل مع

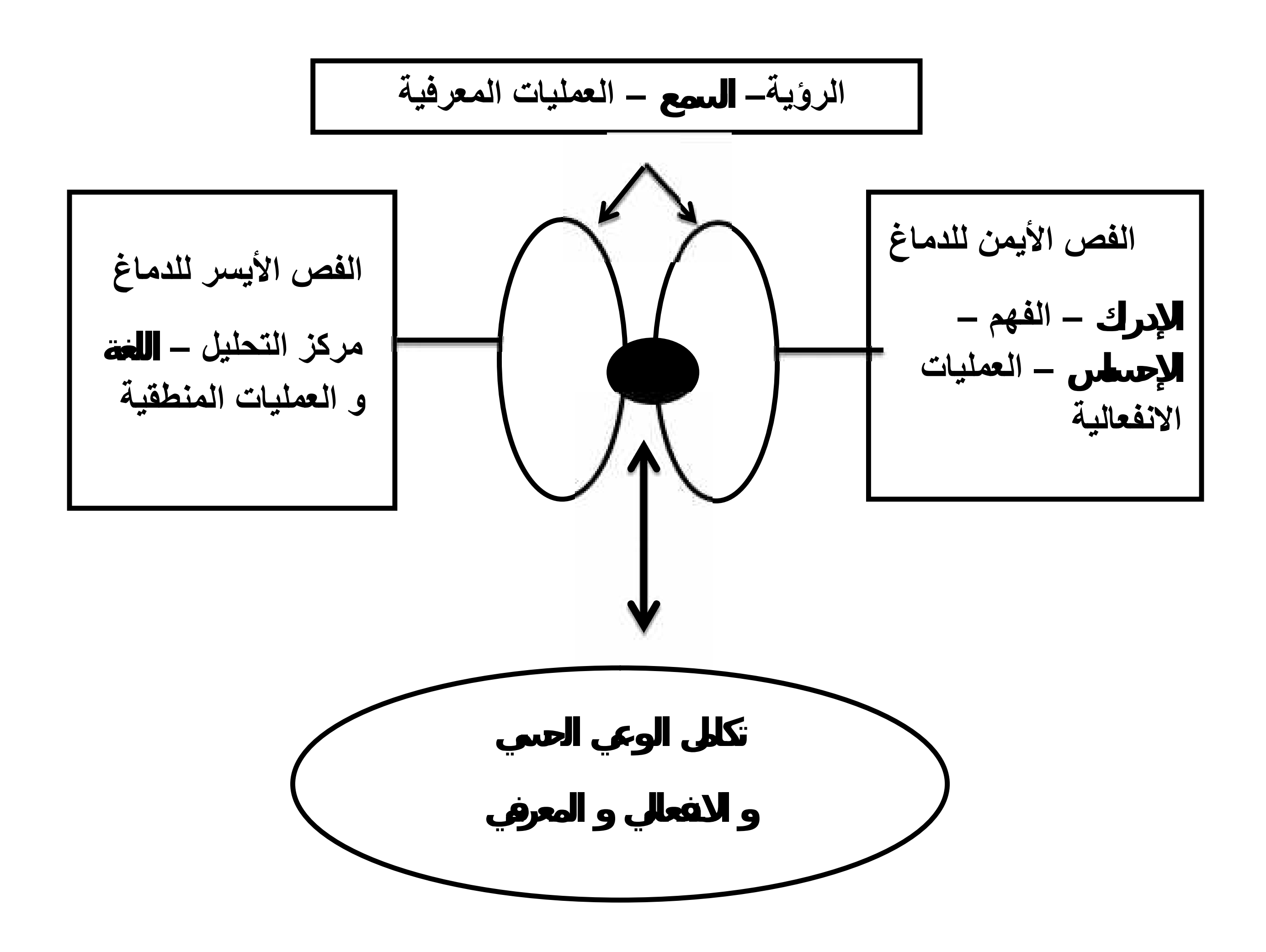
القشرة المخية فقد وجد **جوزيف لودوا Joseph Ledoux** أن الوصلات العصبية التي تصل بين القشرة المخية (مركز الافكار) و الاميجدالا (مركز الانفعال)، هي المسؤولة عن الكفاءة الوجدانية للفرد. حيث أنه لو نتلف هذه المواصلات أو نفصل اللوزة عن اجزاء المخ يظهر عند المصاب عجز واضح في تقدير اهمية الأحداث الوجدانية، و هي الحالة التي يطلق عليها **العمى الانفعالي Affective Blindness** **(عبد القوي،1995، 101)** هذه الحالة التي تتسبب في فقدان الإتصال مع الآخرين و العجز على التعرف على تعابير الوجه الانفعالية كالخوف، والغضب والفرح...، كما تؤدي الى تدهور القدرة الفردية تقييم المواقف، كما ترتبط بأعراض الفصام والاكتئاب والهلاوس والقلق والاضطرابات التالية للصدمة.

و قد اثبتت العديد من التجارب على دور الاميجدالا Amygdala في الكفاءة الوجدانية منها " التجارب التي قام بها **كليفر و بوسي Kluver et Bucy** **عامي 1938 و1939** على الشمبانزي حيث أدى إزالة اللوزة الى هدوء الشمبانزي و في تجارب أخرى تبين أن إزالة اللوزة من مخ الفئران يجعلها تقبل بوجود قطة معها في نفس القفص، دون أن تظهر عليها علامات القلق أو الخوف " **(عبد القوي، 1995، 237)**

إن هذه النتائج والحقائق العلمية تصور قوة الاميجدالا في دفع الفرد ،لأداء فعل سريع في حالة الطوارئ وفي اللحظات الحرجة، قبل أن يمنح الوقت للقشرة المخية لتسجيل ما يجري بالكامل و هذا ما أشار اليه " **جوزيف لودو Joseph Ledoux**قائلا : لست بحاجة إلى معرفة ما يحدث بالضبط، و كل ما نعرفه أن هذا الذي يحدث قد يكون أمرا خطيرا " **(جولمان،1995 /2000،43)** و بالتالي فان هذه الإنفعالات الأولية غير الناضجة، أثيرت بصورة مستقلة قبل وصولها الى مستوى التفكير. مما يعزز فكرة إنفصال المخ الانفعالي عن القشرة المخية، التي تحددها إختبارات معامل الذكاء **(IQ)**التي أشار اليها **دانيال جولمان** في كتابه الذكاء الانفعالي حيث أكدت إحدى الدراسات " أن تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين حصلوا على درجات فوق المتوسط في اختبارات معامل الذكاء . يتعرضون أكثر من غيرهم لمخاطر شديدة كإدمان الخمور و الجريمة، نتيجة لضعف قدرتهم على التحكم في حياتهم الانفعالية " **(جولمان، 1995/2000، 49)**

كما أكدت " دراسة **داماسيو Antonio Damasio** أن حدوث أي تلف للدوائر العصبية للاميجدالا يؤدي الى خلل في القرارات التي يتخذها هؤلاء المرضى، بالرغم من أنه لم يظهر لديهم أي إنخفاض في معامل الذكاء ،أو في القدرة المعرفية كما تنتابهم الهواجس و القلق بصورة لا حدود لها، حول أبسط

القرارات مثل تحديد موعد مثلا " (**حسين، محمد عبد الهادي ، 2003، 378 – 379**)، و بذلك يوضح **داماسيو Antonio Damasio** كيف أصبحت قرارات هؤلاء المرضى سيئة للغاية، بعد أن فقد و المدخل الذي تمر فيها وعي الانسان للانفعالات، أو نقطة الإلتقاء بين التفكير و العاطفة المتمثل في الدائرة العصبية للاميجدالا، من مقدمة الفص الامامي للمخ ،والتي تمثل الحزن الذي يحتفظ فيه الانسان بخبراته، التي يكتسبها عما يفضله و عما يرفضه خلال حياته .



مخطط رقم (06)

يبين وظائف كل من الفصين الأيمن و الأسر للدماغ ، و النتوء اللوزي الذي يعمل صلة وصل بين تلك الوظائف . عن (بيتر شيفرد 2004 Shepherd)

(Shepherd ,2004,www.eg org emotional intelligence literacy)

و قد توصل **جوزيف لودو** **Joseph Ledoux** الى فكرة أيدت فكرة التحليل النفسي ، في أن التفاعلات النفسية تتكون في سنوات العمر الاولى و تكون جملة من السلوكات الانفعالية ، حول علاقات الطفل مع المحيطين به و خاصة القائمين على رعايته، تلك السلوكيات غير الناضجة تظل قوالب صامتة دون كلمات، فقد خزنت في الاميجدالا منذ ولادة الطفل ، و تعبر عن خبرته في مرحلة لم يكن قادرا فيها على إمتلاك كلمات ليعبر بها عما جرى له من احداث ، و ليكون تبريرا منطقيا لها ، تلك الأثار تعود لتظهر في سلوك الفرد في سنوات حياته الآتية، على شكل انفجارات إنفعالية لا يملك تجاهها سوى الدهشة، و هو ما يسميه **لودو** **Joseph Ledoux** (انفعال ما قبل الادراك) ،و هي ردود فعل إنفعالية شديدة تنطلق من التنبؤ اللوزي دون المرور بالقشرة المخية ، لأنها إنفعالات أولية غير ناضجة أثيرت بصورة مستقلة قبل وصولها إلى مستوى التفكير . إن إنفلات النوبات الانفعالية يفترض وجود قوتين محركتين الاولى : تحفز التنبؤ اللوزي و الثانية : تضعف عمليات القشرة الدماغية .

يعد الفص الايسر الامامي الجزء الذي يستطيع تثبيط الانفعالات السلبية المزعجة، كما تعد قنوات الإتصال بين التنبؤ اللوزي والتراكيب الجوفية المتصلة به من جهة ، وبين القشرة الدماغية من جهة أخرى محور تلك العملية . إن الدوائر العصبية تفسر أهمية الإنفعالات بالنسبة للتفكير وإتخاذ قرارات حكيمة و سديدة و إتاحة الفرصة للتفكير .مما يدل على تكاملية الفكر والعاطفة في الإنسان، حيث لا يمكن النظر اليه كمتأثر بالعاطفة أو بالتفكير المنطقي فقط ، ذلك أن طغيان أي المتغيرين عليه يبعد النظرة التكاملية للإنسان .

لقد أثبتت تجارب علماء الاعصاب أن الانفعالات الشديدة ،مثل القلق و ثورات الغضب والرعب ...تخلق جمودا عصبيا، يدمر قدرة الفص الامامي على الاحتفاظ بالذاكرة الفاعلة ،و يمكن ملاحظة التعبير المتكرر لدى القلقين والمتوترين انفعاليا (بانهم غير قادرين على التفكير ،أو اتخاذ قرارات سليمة) كما تؤدي تلك الانفعالات إلى اضعاف الوظائف العقلية جميعا اوشلها تماما، كالقدرة على التعلم و التذكر و الحفظ، و كل المهارات المرتبطة بعملية التعلم . **(Bar -0n¸2005¸ 197)**

اما تنبيه هذه المنطقة الاميجدالا Amygedala فيؤدي الى إثارة الخوف ،"ذلك ما يحدث في مرض الصرع النفسي الحركي (صرع الفص الصدغي) حيث تنتاب المريض في بعض الاحيان، نوبات من الخوف او الغضب دون سبب، و ذلك نتيجة لإستشارة منطقة الاميجدالا بالنشاط الكهربائي المضطرب في المخ .و هذا لا يعني أن اللوزة هي منطقة الخوف لان هناك مناطق أخرى لها علاقة

بالخوف كالهيبوكلاموس و الجهاز العصبي ..."(**عبد القوي ،1995،237)** .

أما **جيروم كاجنان Jearom Kagnan** فقد توصل إلى نظرية من خلال ملاحظة عدد من الأطفال المحبطين و الاسلوب التربوي الذي تعرضوا له . مفادها أن مزاج الطفل يعكس نموذجا محددا لدائرة إنفعالية فطرية في دماغه، تعد صورة فوتوغرافية مبسطة لتعبيراته الانفعالية الحاضرة ، و لمجمل سلوكه في المستقبل وتوصل إلى أن $\frac{2}{3}$ أطفال العينة التي إستهدفها بالدراسة كانوا محبطين سلوكيا ،و أكد ان السبب يعود إلى أن هؤلاء الأطفال يولدون مع عيب خلقي ينتج عنه عدم المواءمة بين مركز التحكم في الانفعالات، و القشرة الدماغية ، بينما $\frac{1}{3}$ الثلث الاخير من أطفال العينة تمكنوا من تخطي حالات الخجل و الاحباط ،و أصبحوا إجتماعيين و مرنين في علاقاتهم و تعاملاتهم مع الاطفال، في مرحلة الحضانة. و أكد **كاجنان Jearom Kagnan** أن الكيمياء العصبية لدى هؤلاء الأطفال (الثلث الأخير من العينة) قد تغيرت و السبب في ذلك هو الأساليب التربوية الإيجابية التي تعرضوا لها،حيث قام الأولياء بتعريض أطفالهم لمواجهة تحديات و عوائق جديدة، أما $\frac{2}{3}$ أ الاخران من العينة فأولياؤهم لم يعرضوهم إلى هذه المواجهات مما جعلهم يثبتون على حالاتهم الوجدانية دون تغيير. **(.شابيرو ،2001 ، 27-28)**

إن هذه الدراسة التي قام بها كاجنان **Jearom Kagnan** مكنته من التأكد من أنه بالرغم من العيوب الخلقية العاطفية، التي يولد بها بعض الاطفال إلا أن الدوائر الكهربائية المخية، تحفظ بدرجة ما من المرونة، إذ يستطيع هؤلاء الأطفال تعلم مهارات عاطفية و إجتماعية جديدة، و لكن يتطلب ذلك أساليب علمية تقوم على أسس نفسية و تربوية و تعليمية إيجابية .

أثبتت كل هذه الدراسات العلمية التي عرضناها مرونة الحياة العاطفية، و قابليتها للنمو و التعديل. ذلك أنها منظومة متكاملة ومتفاعلة ذات اساس عقلي و إنفعالي، تعمل على تهيئة الفرد فيزيولوجيا ونفسيا للتوافق النفسي العام ، سواء خص ذلك توافقه الشخصي أو الإجتماعي، مما يمكنه من إيجاد بدائل وحلول للمشكلات التي تواجهه في الحياة. و بالتالي تمكنه من وجود أفضل و أكثر فعالية في الحياة .

III: 2- الأسس النفسية للذكاء العاطفي :

تؤكد كل الدراسات النفسية والتربوية على ضرورة فهم الطفل و إحترام شخصيته ،وضرورة التعرف على ميوله وإستعداداته وتفهم إنعكاس ذكائه وإنفعالاته على سلوكه وتصرفاته، وقد ظهرت ألاف من الدراسات التي إنشغلت بنمو الطفل النفسي والاجتماعي، أملا في توضيح الآليات الإيجابية لصناعة

إنسان إيجابي و فعال في الحياة ،و تأكيدا أيضا على الأثر الإيجابي أو السلبي، الذي تنتجه الأساليب التربوية التي تتبعها الأسرة أو المؤسسات الإجتماعية الأخرى، المسؤولة عن التنشئة الإجتماعية للطفل.

إذ أشارت الكثير من الدراسات إلى أن النمو الإنفعالي، و الإجتماعي خلال السنوات الأولى، يتأثر إلى حد كبير بالجو الأسري العام، و كذلك بنوعية العلاقات الإجتماعية داخل الأسرة ،كما يتأثر أيضا بإتجاهات الوالدين نحو الطفل، و شخصية الام و عمرها و مستوى تعليمها و خلفيتها الإجتماعية . كما أن سلوك الطفل يتحدد بسلوك الوالدين ، خاصة الجانب الوجداني منه . فقد توصلت هذه الدراسات الى أن العقاب و النبذ من قبل الوالدين، و العدوان يؤثر على سرعة إنفعالات الابناء و توترهم و على عدم قدرتهم على ضبط إنفعالاتهم .

إن الأسرة هي المدرسة الأولى لتعلم المعارف الإنفعالية، و الكفاءات الوجدانية و المهارات الانفعالية . فيها يتعلم الفرد شعوره نحو نفسه و نحو الاخرين، و كيف ينظر إلى هذه المشاعر و كيف تكون ردود أفعاله و كيف يعبر عن مشاعره ...الخ

وقد " أشارت بعض الدراسات إلى أن الأساليب السلبية التي يمارسها الآباء مع الأبناء، مثل أسلوب تجاهل المشاعر Ignoring Fellings و أسلوب إحتقار المشاعر Being Contenpituas و أسلوب عدم التدخل Faire – Beig too laisser تؤدي إلى آثار سلبية على الأطفال في كفاءتهم الوجدانية . و تجعلهم غير قادرين على تفهم مشاعرهم و مشاعر الاخرين، و عدم قدرتهم على الوعي بذواتهم " (**السمادوني**، **2007**، **170-171**)، ومن هذه الدراسات دراسة **زاهن وكسلر و رادك ياراو 1979 و كينغ Zahen ¸Wexler et al 1979** التي أكدت أن الدفء الوالدي – كأسلوب تنشئة إيجابي-لأطفال ما قبل المدرسة يرتبط إرتباطا إيجابيا بالكفاءة الوجدانية ذلك أن هذا الأسلوب يجعل الأطفال في السنوات الأولى من العمر يشعرون بالأمن النفسي. (**Zahen & Wexler ¸ 1979**)

كما أكدت دراسة مانتزيزبوكو بولو و هوانغ **Mantizicopoulos et Hwang** هي دراسة عبر ثقافية (كوريا و امريكا) التي أكدت أن أساليب المعاملة الوالدية السلبية، و المتمثلة في التسلطية و التحكم و الاهمال. المفرط في سلوك الطفل، يؤثر سلبيا على الكفاءة النفسية و الاجتماعية لديه، و في المقابل فإن أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية، و المتمثلة في التشجيع و التساهل، أدى إلى إرتفاع مستوى الكفاءة النفسية و الإجتماعية لدى أفراد العينة. و في دراسة أخرى لـ **جوتمان 1997 Gottman** أكد أنه عندما يتمكن الوالدين من التعبير و التوافق مع الانفعالات السلبية، كالحزن

و الغضب فإن ذلك سينعكس إيجابيا على أطفالهم حيث يتمكن هؤلاء الأطفال، من إكتساب المهارات العاطفية التي تمكنهم من التعامل مع الحوادث الضاغطة بإيجابية، و يقدرون على ضبط غضبهم و تنظيم وادارة انفعالاتهم . كما أكد **جوتمان** **Gottman** من خلال دراستة هذه أن الوالدين عندما يمتلكون قدرات ما وراء الانفعال **Meta Emotion** يكون أطفالهم في السن قبل الخامسة أقل عرضة للكرب النفسي ،و قدرة أكبر على تركيز الانتباه، و أكثر إبتعادا على أساليب اللعب السلبي من غيرهم من الأطفال. **(1997¸Gottman)**

و لما كانت التنشئة الأسرية من العوامل الفاعلة، في تحديد مستوى الذكاء العاطفي للأطفال (إرتفاعا أو إنخفاضا)على الوالدين توفير الرعاية الإيجابية، التي تمنح التغذية الوجدانية و سماعهم على المستوى الانفعالي. و هذا النوع من الرعاية يفوق مديح الطفل عند حصوله على درجات عالية في الامتحان، أو إحتضانه أو تقبيله ، إن الرعاية الوالدية يعني المشاركة الفعالة في حياة الطفل الإنفعالية، بما يتضمنه ذلك من اللعب معهم و مشاركتهم أنشطة هادفة محببة إليهم، تساعدهم على رفع مستوى الذكاء العاطفي لديهم **(شابيرو.2007 ،42)**. بالتالي فإن **شابيرو** يؤكد أنه على الوالدين، تخصيص وقت غير قليل لأطفالهم لا من أجل فهمهم و إكتشاف قدراتهم و مساعدتهم في حل وظائفهم المدرسية فقط،بل من أجل سماع مشكلاتهم على المستوى النفسي، و فهم حاجاتهم العاطفية و وضع خطط لتدريبهم على مهارات الذكاء العاطفي، من خلال تمارين و العاب مشتركة بينهم ،تنمي مهارات أجتماعية و عاطفية هم أحوج ما يكونون إليها في حياتهم اللاحقة، التي يستمتعون بها بشخصية مستقلة قادرة على إدارة شؤونها وحل مشكلاتها و مواجهة الصعوبات التي تعترضها، و بالتالي شخصية تتوفر فيها كل معايير الصحة العاطفية .

و يشير الباحثون إلى متغير آخر في الاسرة يمكن من مستوى عالي للذكاء العاطفي لدى أطفالها هو تحادث الأسرة حول الإنفعالات ،فقد أكد **سالوفي و زملاؤه** **(Salovey et Al 2000)** أن التعبير عن الإنفعال الإيجابي و السلبي يؤدي إلى تقوية الكفاءة الإجتماعية لدى الأطفال، و يشترط أن يستخدم الوالدان الخبرة للبدء في المحادثة حول كيفية شعور الطفل'(**SaloveyBedell.Detweileret Mayer 2000** و هي إشارة إلى أن الأطفال الذين يتدربون على مناقشة إنفعالاتهم السلبية و الإيجابية مع والديهم يكونون أكثر قدرة على تنظيم و إدارة إنفعالاتهم و ضبطها و التعبير عنها بصورة إيجابية ،و هذه المتغيرات هي من أهم مهارات الذكاء العاطفي .

IV: قياس الذكاء العاطفي:

منذ ظهور مفهوم الذكاء العاطفي على الساحة الاكاديمية ،عكف الباحثون على البحث لإنتاج أدوات سيتكومترية لقياسه، فأنتجوا عدة مقاييس تعكس مختلف الإتجاهات النظرية التي تناولت مفهوم الذكاء العاطفي، و مكوناته و تراوحت تبعا لذلك إلى مقاييس على أساس مفهوم العاطفي كقدرة . و تلك التي تناولته كخليط من الكفاءات و المهارات الشخصية و الإجتماعية و عوامل الدافعية و سمات الشخصية ،ويمكننا تقسيم كل الأدوات التي صممت لقياس الذكاء العاطفي إلى ثلاث فئات :

IV :1- الفئة الأولى : الأدوات التي إعتمدت على طريقة التقرير الذاتي : و هي إختبارات الورقة و القلم و أصبح في الوقت الحالي يستعان في تطبيقها بالكمبيوتر، و ذلك لفائدتها من حيث سهولة وصولها إلى عدد كبير من الناس و في وقت قصير، و عدم تكلفتها أيضا من الناحية الاقتصادية ،كما أن درجاتها تحتوي على درجات عالية من الصدق و الموضوعية، و سهلة من حيث التصحيح إلا أنها تواجه مشكلة ذلك أن إختبارات التقرير الذاتي بشكل عام تكشف عن ما يعتقد الفرد أنه يمتلكه من قدرات ،و ليس ما يمتلكه حقيقة، مما يضعف من مصداقية هذا النوع من الاختبارات ، و قد أنتج الفكر السيكولوجي العديد من إختبارات التقرير الذاتي لقياس الذكاء العاطفي نذكر منها :

IV :1-1 قائمة نسبة الذكاء العاطفي لبار- أون1997 Bar-on Emotional Quotion inventory EQ- i : و تعد قائمة نسبة الذكاء العاطفي أول أداة منشورة من نوعها لقياس الذكاء العاطفي، و هي اول أداة ظهرت لقياس الذكاء العاطفي كما أنها الأداة الأوسع إنتشارا و الأكثر إستخدام لقياس للذكاء العاطفي، و تمثل هذه الاداة الجانب الاجرائي لمفهوم **بارون Bar-on** عن الذكاء العاطفي، و ساهمت بصورة فعالة في تطوير هذا النموذج من خلال الكم الهائل، من البيانات التي تجمعت من تطبيقها على عينات ضخمة، في الولايات المتحدة الإمريكية و كندا و غيرها من الدول الأوروبية، و إفريقيا و أمريكا الجنوبية و آسيا (**جروان** ،**2012** ، **131**) ،و يتضمن 133 عبارة ووزعت تلك العبارات على 15 مقياسا فرعيا ،تم إستخلاصها من خلا ل خبرة **باورن Bar-on** يجاب عنها وفق تدرج ليكرت الخماسي، تتراوح الإجابة عليه ما بين "نادرا جدا أو لا تنطبق علي" و تعطى هذه البدائل نقطة واحدة ،في حين تمنح 5 درجات للبديل تنطبق علي غالبا ،وإختبار **باورن Bar-on** مناسبا للعينات التي تتجاوز أعمارهم 17 سنة، و يستغرق تطبيقها 40 دقيقة، و تعطي لإستجابات الفرد درجة كلية للذكاء العاطفي، و بدرجات فرعية لكل من المقاييس المركبة للذكاء العاطفي (وعدد 5 مقايس)، و التي

تتالف من 15 مقياس فرعيا على النحو التالي :

1- **الكفاية الذاتية:** وتضم إحترام الذات و الوعي الذاتي العاطفي و التوكيدية والإستقلالية و تحقيق الذات .

2- **الكفايــة البينشخصــية و الإجتماعيــة** : و تضـم التعـاطف و المسـؤولية الإجتماعيـة و العلاقات مع الأشخاص .

3- **إدارة الضغط Stress mamagement** : و يتكون من إحتمال الضغوط و التحكم بالإندفاع

4- **القابلية للتكيف** : و تتألف من إختبار الواقع و المرونة و حل المشكلات .

5- **المزاج العام** : و يضم التفاؤل و الرضا و الإطمئنان .

و تشير نسبة الذكاء100 وما فوقها إلى أن الفرد فعال في أدائه العاطفي و الإجتماعي، و كلما كانت الدرجة مرتفعة كان التنبؤ أكثر إيجابية بالأداء الفعال في مواجهة متطلبات و تحديات الحياة اليومية، و بالمقابل تشير الدرجات المنخفضة للذكاء العاطفي، الى عدم الفعالية في الأداء العاطفي و الإجتماعي كما تشير إلى إحتمال وجود مشكلات عاطفية، و إجتماعية و مشكلات سلوكية .

و قد بني المقياس في الأساس كأداة تجريبية بحثية صممت لفحص النموذج المفاهيمي للأداء العاطفي و الإجتماعي الذي بدأ **بارون** بتطويره منذ بدايات الثمانينات من القرن الماضي*، و قد إفترض بداية أن الذكاء العاطفي و الإجتماعي الفعال يؤدي الى تحقيق الصحة النفسية والسعادة لدى الفرد .

و قد تحقق **بـارون Bar-on (1996)** من صدق المقاييس الفرعية بدراسة علاقتها بعدد من المقاييس التي تبينت علاقتها بالذكاء العاطفي ،و التميز بين مجموعات من الافراد مثل أولئك الذين يصفون أنفسهم بأنهم أشخاص ناجحون و إخرون يصفون أنفسهم بأنهم أقل نجاحا. كما يمكن التمييز بين الاشخاص المسجونين لقضايا عدوانية و غير المسجونين .(**السمادوني، 2007 ، 147**) .

و أكد **بارون Bar-on** أن النتائج المتحصل عليها من تطبيق المقياس على عينات متنوعة، و كبيرة يمكن أن تكشف الكثير عن السلوك العاطفي و الاجتماعي الذكي، و عن حقيقة مفهوم الذكاء العاطفي و الاجتماعي، و بالتالي تطوير نظريته على أسس تجريبية . و على مدى يفوق عشر سنوات إستطاع **بارون Bar-on** أن يطور النموذج المفاهيمي للذكاء العاطفي الاجتماعي، و قياسه على

* في بعض المراجع و الكتب المعتمدة وجدت الباحثة أن هناك من يؤرخ **لبارون** أنه مؤسس الذكاء العاطفي و ذلك لقيامه بدراسة حوله 1983 بجامعة رودس بجنوب افريقيا.

مراحل تضمنت ما يلي :

1-تجميع و تحديد الكفايات العاطفية و الاجتماعية – باعتبارها مكونات الذكاء العاطفي- و محاولة إيجاد نموذج شمولي للمفهوم، لإعتبارها كفايات لها علاقات إيجابية بالصحة النفسية و التوافق .

2-الإستمرارية في عملية تطبيق المقياس و تطوير معاييرها، و جمع بيانات حول صدق المقياس في ثقافات مختلفة، و قد ترجم هذا المقياس إلى أكثر من 30 لغة، و أجريت عليه دراسات عديدة شملت عينات متباينة و متنوعة على المستوى العالمى ففي العالم العربي قامت كل من **الهام عبد الرحمن خليل وأمنية إبراهيم الشناوي 2003 في مصر** بتعريب هذا المقياس و تكييفه على البيئة العربية .

و في سنة 2005 قام **بارون و باركر Bar-on Parker** ببناء قائمة نسبة الذكاء العاطفي نسخة معدلة للشباب **Bar-on Emotional IntelligenceQuotient Inventory youth version (EQi- yv)**و قد اعتمد الباحثان على نموذج **بارون** في بناء هذه القائمة الذي طوره على مدى يزيد على عشر سنوات كما سبق الإشارة، من البحوث و الدراسات و إتخذ هذا النموذج أساسا لتطويره عدة مقاييس لإستخراج ما أسماه ب: حاصل **الذكاء العاطفي Emotional Quotions** و بقي الإختبار محافظ على خمسة أبعاد و هي: - الذاتي و البينشخصي و التكيفية و إدارة الضغوط والمزاج العام ،وتظم هذه الابعاد خمس عشر مهارة فرعية، وتتألف هذه القائمة من 60 فقرة للأعمار 8-18 سنة، أما الصورة المختصرة تحوي30 فقرة. وقد تم بناء وتطوير فقرات المقياس الفرعية الخمسة ،التي تتألف منها القائمة على عدة مراحل، واستخدمت فيها أساليب التحليل العاملي و نسبة تشبع الفقرات ،حسب الابعاد التي تنتمي لها . وهي دليل على الصدق العاملي للمقياس. كما قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين الابعاد الأربعة والدرجة الكلية، وبعد المزاج العام. وأظهرت النتائج أن معاملات الإرتباط بين الأبعاد الأربعة تراوحت بين منخفضة ومتوسطة، بينما كانت مرتفعة بينها وبين الدرجة الكلية ،مما يدعم الأساس النظري الذي أستند إليه بناء المقياس، من حيث إشتماله على أبعاد و مظاهر متمايزة للذكاء العاطفي بمعنى أبعاد غير متشابهة، و مختلفة كمكونات للذكاء العاطفي .كما قام الباحثان بحساب صدق البناء و ذلك بقياس العلاقة بين الأداء على المقياس و غيره من مقاييس الذكاء العاطفي، و أيضا بينه و بين المقاييس الشخصية و المقاييس المتنوعة للمشكلات السلوكية، أما بالنسبة للخاصية السيكو مترية الثانية و هي الثبات، فقد قام الباحثان بحسابه بطريقة إعادة التطبيق، و بفارق زمني ثلاث أسابيع ،بين التطبيق الاول و التطبيق الثاني للأداة، و بعينة بها معدل عمر 13-15 سنة و تراوحت معاملات الإرتباط بين

التطبيقين (الاول و الثاني) 0.77الى 0.89 . **(Bar-on . 2000)**

أما بالنسبة لتفسير الدرجات التي يحصل عليها المفحوصين ،فيتم بعد تحويلها الى درجات معيارية، بتوزيع درجات عينة التقنين، الذي وسطه 100 و إنحرافه المعياري 15 . و من ثم الرجوع إلى الدليل المقترح من الباحثان، أما بالنسبة لدلالات المقياس في البينة العربية فقد تم تفنينه على البينة المصرية، كما سبقت الإشارة و أيضا البيئة الأردنية بإشراف **فتحي عبد الرحمن جروان** بعد ترجمته .

IV:1-2 مقياس الذكاء العاطفي لسكوت و أخرون Schutte et al :

لقد اعتمد سكوت **Schutte** و زملاؤه في بناء هذا المقياس وفقا لنموذج **ماير و سالوفي**، للذكاء العاطفي و كانت الصورة الأولية لهذا المقياس مكونة من "62" بندا، و يطلب من المفحوصين الأستجابة على مقياس خماسي يمتد من غير مرافق يشدة الى مواقف بشدة، و طبقت هذه الصورة على 346 مفحوصا **(السمادوني ، 2007، 152-153)** ، قام الباحثون بحساب الخصائص السيكومترية لهذه الأداة، حيث ترتبط بالمقاييس التي تقيس جوانب نوعية للوعي، و التعبير الانفعالي و النظرة المتفتحة و المزاج السيئ (المكتئب) ،و القدرة على تنظيم الانفعالات و الاندفاعات .و في ضوء ذلك طبق سكوت و زملاؤه مجموعة من المقاييس، و هي مقياس التبلد العاطفي **Alexithymia لتايلور Taylor et al1985** وإختبار الاتصال العاطفي لفريدمان وآخرون **Freedman et al 1980** و مقياس التوجه نحو الحياة و مقياس **زونج Zung1965** لقياس المزاج الاكتئابي (السيئ) و كانت معاملات الإرتباط بين مقياس سكوت و زملاؤه للذكاء العاطفي، و هذه الاختبارات كما يلي و على الترتيب : 0,65(التبلد العاطفي) 0,39 (الاتصال العاطفي) 0,52(التوجه نحو الحياة) 0,43(المزاج الإكتئابي) و تلك القيم دالة إحصائيا عند مستوى 0,05و 0,01، كما قام الباحثون بدراسة الفروق بين الممارسين للعلاج النفسي، و غير الممارسين على مقياس الذكاء العاطفي، و تأكدوا من وجود الفروق بين الفئتين على هذاالمقياس مما يؤكد صدقه التمييزي.

أما بالنسبة لأعداد المقياس للبيئة العربية فقد قام **السيد ابراهيم السمادوني** بإعدادها حيث قام بحساب الصدق بعدة طرق، منها صدق المحكمين ، الصدق الداخلي و الصدق المرتبط بمحك ،و أيضا الصدق التمييزي أما بالنسبة للثبات بحساب ثبات الأداة، و هي مقننة على البيئة العربية بطريقتين: أولها إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني بلغ ثلاث أسابيع، و قد بلغت قيمة معامل الثبات 0,83 و هو دال مما يؤكد ثبات الأداة، أما بالنسبة للطريقة الثانية: فقد قام الباحث باستخدام الفا كرونباخ و قد بلغت قيمته 0,85 بعينة قوامها (137 معلم و معلمة) مما يدل على الثبات العالي المقياس .

IV : 2 –الفئة الثانية: الأدوات التي إعتمدت على طريقة تقديرات الملاحظين:

هي نموذج من التقرير الذاتي يتضمن تقرير الفرد عن نفسه ،و تحتوي على جانب أخر يوضح رأي الأخرين عن مقدرات الفرد، إلا أنه من الصعب أن يتمكن الملاحظون من الحكم على ذكاء الأخرين، لتدخل عوامل الذاتية و التحيز .

و تعد هذه الطريقة إتجاه أخر في قياس الذكاء العاطفي من خلال تقديرات الملاحظين، و الملاحظ هنا شخص يعرف الفرد المفحوص، ويقدر ما إذا كان الشخص ذكيا عاطفيا أم لا، و تحاول هذه العينة من التقديرات، معالجة تقدير الفرد لقدراته كما يدركها في طريقة التقرير الذاتي .

و من أبرز النماذج و الأكثر إستخداما تلك الإختبارات و المقاييس، التي تستخدم لقياس مستوى الذكاء العاطفي لدى الأطفال، حيث تكون بنود و فقرات هذا النوع من الإختبارات موجهة للآباء أو المعلمين لفحص و تقدير مستوى الذكاء العاطفي للأطفال، و من أمثلته مقياس تقدير الذكاء العاطفي للأطفال موجه للآباء و المعلمين من تصميم **سوليفان Sullivan 1999** و الذي قامت ببنائه كمقياس تأسس على نظرية **ماير و سالوفي** في الذكاء العاطفي، و كان الهدف من تصميمه هو التأكد من صدق المقياس الأدائي الذي أعدته لقياس الذكاء العاطفي للأطفال، و سنتطرق اليه بنوع من التفصيل في الصفحات الموالية .

IV: 3– الفئة الثالثة :الطريقة الأدائية الموضوعية :

و هي الاختبارات التي تقدم نماذج او مشكلات تقاس من خلالها قدرة الفرد العاطفية مثل إختبار الوجوه و الصور و غيرها (**عثمان،2009، 67**) وهي أدوات تقيس حقيقة ما يملكه الفرد من مقدرات، لأنها تعالج مشكلات موضوعية, إلا أنها إختبارات تواجهها عدة عقبات ،كمشكلات التباين بين الثقافات والعادات و التقاليد و القيم، و المفاهيم و الإتجاهات نحو متغيرات قد تكون حتى بسيطة كاللون و الصورة و الموسيقى .....الخ، إضافة إلى هذا معقدة الإجراءات و مكلفة الزمن، و يحيط بتصحيحها الكثير من التعقيد و يصعب تطبيقها على مجموعات كبيرة من الافراد، إن لم تقل إستحالة تطبيقها (من الناحية الزمنية و الاقتصادية أيضا) ،و بالتالي يصعب تعميم نتائجها، و من بين هذه الإختبارات نذكر ما يلي :

IV :3–1 مقياس الذكاء العاطفي متعدد الأوجه لـ ماير و سالوفي و كاروسو MEIS
Multifactor Emotional Intelligence Scale Mayer, Caruso et Salovey 1999

و قد إستند هذا المقياس إلى النموذج النظري لمفهوم الذكاء العاطفي، الذي تم تطويره على مدى أكثر من

عشر سنوات من البحوث و الدراسات التي أجراها **ماير و سالوفي** و توصلوا من خلالها للإطار المفاهيمي للذكاء العاطفي بإعتباره نوعا جديدا من الذكاء، يختلف عن الذكاء بالمفهوم التقليدي .و قد قاموا بإعداد هذه الآداة بإعتبار أن الذكاء العاطفي مجموعة من القدرات ،التي يمكن دراستها و قياسها باستخدام من فصيلة مقاييس القدرات العقلية، وهذا إتقاءا للخلط بين مفهوم الذكاء العاطفي، و غيره من المفاهيم المرتبطة بسمات الشخصية و الدافعية – و تعتبر هذه النقطة جوهر الخلاف بين نموذج كل من **Bar-on و جولمان** و نموذج **ماير و سالوفي** في الذكاء العاطفي– و قد تم تطوير هذا المقياس للأفراد من عمر 17 سنة فما فوق، ويستغرق تطبيقه ساعة واحدة في نفس الجلسة ،و تعطى الاستجابات درجات خام على أساس نسبي وفق محاكات التصحيح التي حددها الباحثون، ثم يتم تحويل مجموع الدرجات الخام للمفحوص الى درجة معيارية وسطها (100) و انحرافها المعياري (16) على غرار إختبار ويكسلر للذكاء . و يتكون المقياس من إثني عشر نشاطا موزعا على مجالات القدرة الأربع التي تضمنها النموذج المفاهيمي للذكاء العاطفي – **نموذج ماير و سالوفي** – و تضمن كل نشاط عدد من المهمات الإختبارية التي بلغ مجموعها (76) مهمة موزعة على النحو التالي **(ماير،سالوفي و كاروسو، 1999/2006).**

البعد الاول:إدراك الإنفعالات وتحديدها و يتضمن هذا البعد 30 مهمة، تتطلب من المفحوص أن يقدر على سلم متعدد من خمس نقاط درجة وجود أو عدم وجود إنفعال معين في المثير، أو الموقف الذي تتضمنه كل مهمة و تتوزع على أربعة أجزاء :

- التعرف الى الانفعالات من خلال تعبيرات الوجه .
- التعرف الى الانفعالات من خلال تعبيرات الرسوم .
- التعرف الى الانفعالات من خلال الموسيقى .
- التعرف الى الانفعالات من خلال تعبيرات القصص .

البعد الثاني: إستخدام الإنفعالات: يتضمن هذا البعد عشرة مهمات، تتطلب من المفحوص أن يتمثل حالته المزاجية الراهنة في إصدار حكم أو وصف مشاعره نحو شخص آخر في موقف إفتراضي متنوع بستة أو سبعة أصناف إنفعالية و تتنوع المهمات على جزأين هما:

- الحس المتزامن للانفعالات.
- التحيز للانفعالات.

البعد الثالث: فهم الانفعالات :يتضمن هذا البعد 24 مهمة متنوعة و متوزعة على أربع أجزاء :

- الإنفعالات المركبة : تركيبة إنفعال معين.

- الإنفعالات المتفاقمة.
- التحول في الانفعالات .
- النسبية في الانفعالات .

البعد الرابع : إدارة الإنفعالات: و يتضمن 12 مهمة إفتراضية يطلب فيها من المفحوص، أن يتصرف أو يستجيب فيما لو تعرض للموقف، بأن يعبر عن حالته الإنفعالية و تتنوع المهمات في هذا البعد على جزأين:

- إدارة الإنفعالات الذاتية.
- إدارة إنفعالات الآخرين

و قد إستخدم الباحثون عدة أساليب إحصائية معقدة لمعالجة بيانات تطبيق المقياس على عينة الدراسة، و شملت هذه الأساليب التحليل العاملي الإستكشافي و التميزي ،و مصفوفات الإرتباط بين درجات عوامل الذكاء العاطفي و محكاة الذكاء اللفظي و تقديرات سمات الشخصية .و استخدم الباحثون بالإضافة إلى مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل مقاييس متنوعة بلغت خمسة عشرة مقياسا لتقدير خصائص و سمات الشخصية كالتعاطف و الدفء الأبوي و المهارات الفنية و غيرها . و قد إستخدم الباحثون إستراتيجية معقدة و مركبة لتصحيح الاستجابات على المقياس، و ذلك إعتمادا على أحكام الخبراء و إجماع المشاركين في الدراسة، و ردود الأشخاص ذوي العلاقة بالنشاطات او المهمات الإختبارية (الذين رسموا الصور أو صمموا اللوحات الفنية أو وضعوا المقطوعات الموسيقية) .

و إستخرج الباحثون معاملات الإتساق الداخلي للمقياس ككل، و لإختباراته الفرعية بإستخدام طريقة كرومباخ ،لحساب الثبات فكان معامل الثبات للمقياس الكلي0,96 ، و تراوحت معاملات ثبات الإختبارات الفرعية ما بين 0,49 للإختبار السابع (فهم الانفعالات المركبة)، و 0,94 للإختبار الثاني (تحديد الانفعالات من خلال الموسيقى) و الإختبار التاسع (التحول في النفعالات) و أظهرت نتائج التحليل العاملي و التمييزي و الإرتباطي للبيانات، أن النشاطات الفرعية ترتبط فيما بينها و أن عامل الذكاء العاطفي العام يمثل المفهوم النظري للنموذج الذي تبناه **ماير و سالوفي** و أن التحليل العاملي أظهر ثلاث عوامل فرعية و هي : إدراك الإنفعالات، و فهمها و إدارتها مما يؤكد أنه نوع جديد، و مختلف من الذكاء و اظهر الذكاء العاطفي قدرة مقبولة، على التنبؤ بكل من التعاطف ،نمط التنشئة،كما اظهرت الدراسات وجود فروق في الآداء على إختبار الذكاء العاطفي تعود إلى الجنس ،حيث كانت درجات

الإناث أعلى من درجات الذكور في جميع الإختبارات الفرعية. كما قام كل من **سالوفي و سلايتر Salovey Slayter** بدراسة بعنوان التطور العاطفي و الذكاء العاطفي، تضمينات تربوية و الهدف من هذه الدراسة هو تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين الذكاء العاطفي و العمر . و قد توصلت هذه الدراسة الى أن الدرجات الكلية للراشدين كانت أعلى من الدرجات الكلية لمجموعة المراهقين، وبالتالي إستنتج الباحثين أن مستوى الذكاء العاطفي يرتبط إرتباطا إيجابيا مع العمر الزمني، بمعنى كلما زاد عمر المفحوصين ، إرتباطا معه طرديا زيادة في نفسية ذكائهم العاطفي .

IV:3-2- مقياس تحديد مستوى الوعي الانفعالي LEAS لان وآخرون lane et al :
Levele of Emotional awarness scale

أعد هذا المقياس لان و آخرون **Lane et al** عام **1990** و يتكون هذا المقياس من 20 مشهدا سنمائيا أو تلفزيونيا يشتمل كل فيلم على مجموعتين من الافراد، إحداهما لديهم قدرة على إحداث أربعة إنفعالات مختلفة الغضب ، الخوف ، السعادة ، الحزن ،والفئة الاخرى ليس لديهما قدرة على إحداث ذلك الإنفعالات .

يعرض كل مشهد على المفحوص وبعد الإنتهاء من عرضه يسأل : ما الذي تشعر به؟ وما الذي يشعر به الشخص الأخر بالمشهد، والاجابة على هذين السؤالين يعطي للشخص درجتين مستقلتين للإنفعال الذي تم عرضه إحدهما تعبر عن الذات والأخرى تعبر عن الآخرين . وتكون الدرجة التي تقدر لكل مشهد تمتد من صفر الى 5 درجات، وهذا أسلوب يتفق مع نظرية **لان وزملائه** التي حددت خمسة مستويات للوعي العاطفي :

1-**المستوى الأقل (صفر)** : وهي الدرجة التي تمنح للشخص الذي تكون إستجاباته غير إنفعالية فقد يستخدم عبارة "أنا اشعر ...." لكي نعكس درجة تفكيره .

2-**المستوى الثاني (1)** : أي المستوى الذي يعطي للشخص درجة واحدة، حيث يعطي درجة الوعي بالدلائل الفيزيولوجية أو الحسية (مثل اشعر بالمرض).

3-**المستوى الثالث(2)**: يعطي للشخص درجتان عندما يعطي كلمات تستخدم في سياقات غير موضعها ،و يتكرر إستخدامها للتعبير عن إنفعالات غير متمايزة نسبيا مثل: (أشعر انني في حالة غير سيئة) .

4-**المستوى الرابع (3)** :تمنح للشخص ثلاث درجات ،ويعكس قدرة الفرد على إستخدام كلمة التمييز الانفعالي (مثل سعيد ، حزين ، غاضب)

5-المستوى الخامس (4) : يعطي للشخص 4 درجات ،ويعكس قدرة الفرد على إستخدام كلمتين من كلمات المستوى الرابع للتمييز الانفعالي، أفضل من إستخدام كلمة واحدة .

6-**المستوى السادس (5)** : وهو أعلى مستوى للوعي الإنفعالي في نموذج **لان وزملائه Lane et Al** و تعطي للشخص 5درجات، و هي أعلى درجة أما للذات أو للآخرين و تعطي درجة كلية عبارة عن درجة كلية للذات و درجة كلية للآخر. (**السمادوني ، 2007، 139-141**)

IV:3-3- مقياس الذكاء العاطفي للأطفال لـ سوليفان Sullivan1999: Emotional Intelligence scale for chldren : طورت **سوليفان 1990** مقياس الذكاء العاطفي لدى الأطفال في مرحلة الروضة و المرحلة الابتدائية الأولية، و قد إستندت في بنائه على ثلاث مصادر رئيسية هي :

-الإفتراضات النظرية التي تستند إليها بحوث ودراسات نمو الطفل .

- نظرية **ماير وسالوفي Mayer & Salovey** في الذكاء العاطفي وتعريفهما والذي سبقت الإشارة إليه في بداية هذا الفصل .

- مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل للراشدين و المراهقين لماير و سالوفي و كاروسو **Multifactor Enotional intelligence scale** .

ويتضمن هذا المقياس الذي طورته الباحثة من ثلاثة أجزاء هي : إدراك الإنفعالات فهم الإنفعالات إدارة الإنفعالات . وبالإضافة إلى هذه الأجزاء الرئيسية طورت الباحثة، جزأين داعمين ومكملين للمقياس: أحدهما بعنوان **مقياس التعاطف** والآخر**مقياس الوالدين /المعلمين**" يهدف التوصل إلى تقييم أشمل و أعمق للذكاء العاطفي لدى الأطفال،

IV:3-3-1 مقياس الذكاء العاطفي : و يتكون المقياس من خمسة إختبارات فرعية.

أ- **الإختبار الفرعي الأول إختبار الوجوه** :و يهدف هذا الإختبار إلى فحص قدرة الطفل على التعرف على الإنفعالات كما تبدو ، في صورة لوجوه مطبوعة على بطاقات خاصة، تظهر عليها تعبيرات وجوه دالة على الإنفعالات الأساسية هي : السعادة ، الحزن ، الدهشة ،الخوف ،الغضب. ويتألف هذا الاختبار الفرعي من عشر (10) صور منفصلة، تعرض بطريقة منظمة وفق ترتيب محدود ،و يتطلب فيها من الطفل أن يتعرف على التعبير الإنفعالي الذي يظهر على الوجه في كل صورة، بالإجابة أولا عن السؤال لكل صورة، يتطلب إجابة وصفية و يستغرق هذا الإختبار ما بين 5-10 دقائق .

ب- **الإختبار الفرعي الثاني إختبار الموسيقى:** يتألف من 6 مقطوعات موسيقية قصيرة ،لأغاني مختارة و يطلب من الطفل الإستماع لكل مقطوعة، و يحدد نوع الإنفعالات التي تعبر عنها، أو تلك التي

لا تمد لها بصلة، و بتم عرض المقطوعات الواحدة تلو الاخرى، و بعد كل مقطوعة يتم توجيه السؤال بنفس الطريقة كما في إختبار الوجوه، و يتطلب هذا الإختبار ما بين 5-8 دقائق.

ج- الاختبار الفرعي الثالث إختبار القصص: يتألف من ست قصص قصيرة ،مختلفة تدور كل منها حول حدث معين، و يقوم الفاحص بقراءة القصة بصوت عال، ثم يسأل المفحوص بعدها مباشرة حول طبيعة الإنفعال الذي يصف حال الطفل في كل قصةP ،و يستغرق هذا الاختبار 8-10 دقائق .

د- الإختبار الفرعي الرابع فهم الإنفعالات :و يهدف هذا الإختبار إلى فحص قدرة الطفل ،على فهم الإنفعالات المتضمنة في مواقف إجتماعية مثيرة بين شخصين، و الإستجابة بوصف مشاعر أحد الطرفين و تحديد نوع الشعور المحتمل لأحدها حيث يقوم الفاحص، بقراءة قصتين تحكي واقعتين إجتماعيتين بين شخصين في كل واحدة منهما ،و يحدد فيها الفاحص أسماء الأشخاص، ثم يطلب من الطفل بعد الإنتهاء من قراءة القصتين ،أن يصف شعور أحد الشخصين بعبارة مفتوحة ،و بعد ذلك يوجه له ثلاثة أسئلة للتحقق من مدى فهمه للإنفعالات المحتملة التي تعكسها حالة كل من الشخصين المشاركين في الحدث، و تتناول الاسئلة إفعالات السعادة ، الحزن ، الانزعاج ، و يختار الطفل أحد بدائل الإجابات الثلاث نعم، لا اعرف ، لا .ثم يطلب منه أن يذكر السبب الذي يكمن وراء كل إجابة و يستغرق تطبيق هذا القسم ما بين 5-8 دقائق .

هـ- الإختبار الفرعي الخامس : إدارة الانفعالات: يتألف هذا الإختبار من قصتين قصيرتين تصف كل منهما موقفا إجتماعيا معينا و يطلب من الطفل تحديد طريقة تصرفه، فيما لو تعرض إلى هذه المواقف و ذلك بإختبار أحد بدائل الإجابة الثلاث نعم: لا أعرف، لا . ثم يطلب منه أن يذكر السبب لكل إجابة و يستغرق تطبيق هذا القسم من الإختبار ما بين 5-8 دقائق.

و الهدف الأساسي من هذا الإختبار الفرعي هو فحص قدرة الطفل، على التصرف فيما لو حدث له موقف تفاعلي إفتراضي ينطوي على مشاعر تستدعي تدخلا أو تعبير انفعالي .

IV :2-3-3 مقياس التعاطف للأطفال The Empathy Scale for children:و

يهدف هذا المقياس إلى فحص مستوى التعاطف كمكون أساسي للذكاء العاطفي لدى الأطفال، و يتألف هذا القسم من ثماني فقرات منفصلة، تتضمن كل منها موقفا إفتراضيا يصور حالة طفل أو حيوان يتعرض لأذى أو يعاني من الوحدة، و يسأل الطفل (المفحوص) عن طبيعة شعوره، فيما لو شاهد هذا الطفل أو هذا الحيوان ثم يطلب منه (المفحوص) الإجابة عن السؤال باختبار أحد البدائل

الثلاث التالية : نعم ، لا أعرف ، لا. و يستغرق تطبيق هذا المقياس خمس دقائق .

و قد إستخدمت الباحثة **سوليفان** **Sullivan** هذا المقياس من أجل الحصول على بيانات إرتباطية لإستخراج معامل الصدق التلازمي للمقياس الأساسي، حيث وجدت إرتباطا إيجابيا و دالا إحصائيا، مما يؤكد إفتراضها أن مهارات الذكاء العاطفي للأطفال ترتبط إرتباطا دالا مع التعاطف الإنفعالي بينهم و بين الأخرين .

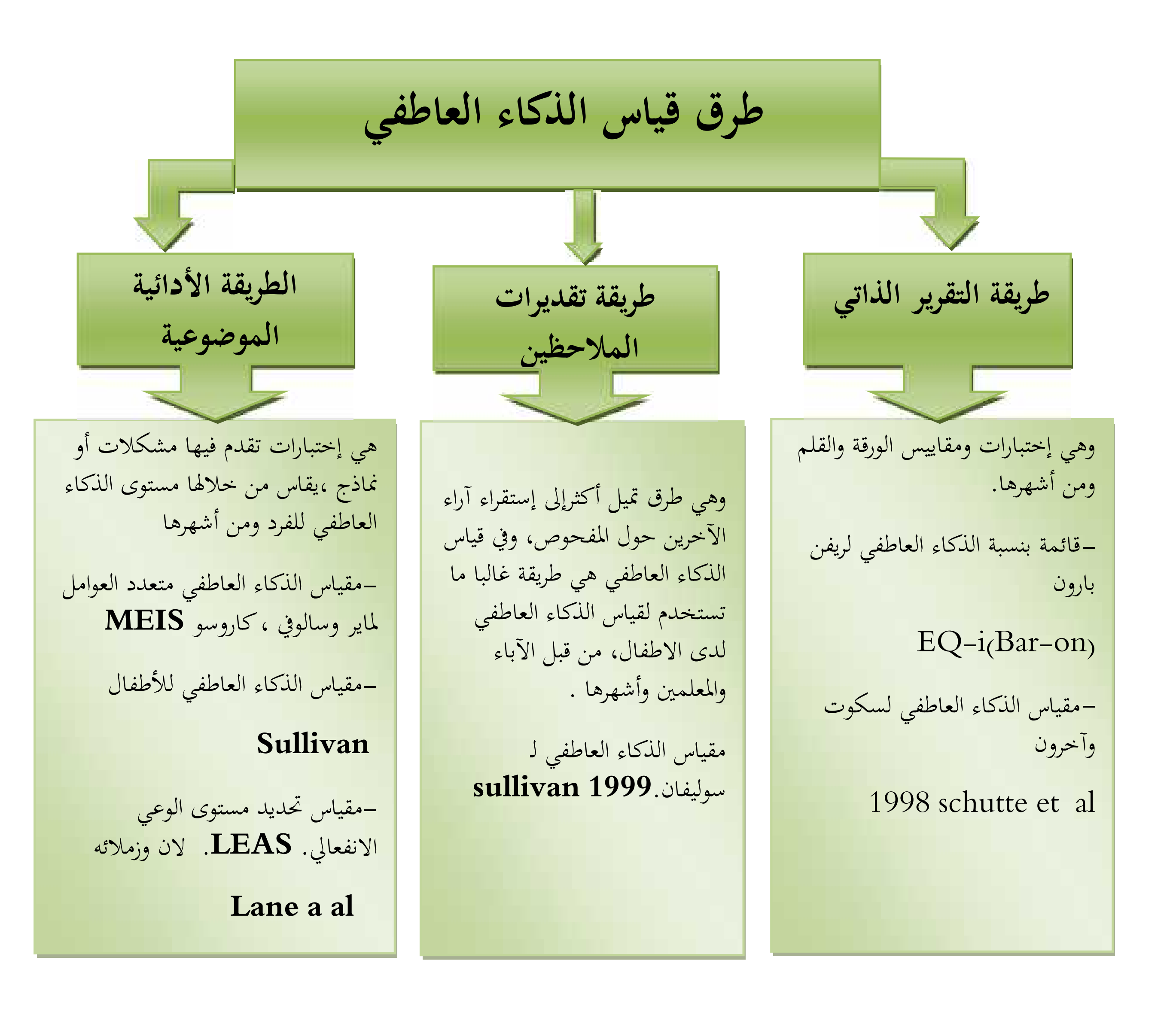
IV: 3-3-3 مقياس تقدير المعلمين و الآباء : إستهدفت الباحثة من هذا المقياس جمع بيانات إضافية لفهم مهارات الذكاء العاطفي لدى الأطفال، و تقديم دليل خارجي لصدق المقياس الأصلي ،حيث تألف المقياس من 15 فقرة موزعة ما بين المستوى الأدنى ،و هو إدراك العواطف و المستوى الأعلى و هو إدارة العواطف. بالإضافة إلى بعض الأسئلة حول خلفية الطفل الأسرية و يتألف هذا المقياس من جزأين:

الجزء الأول : يتضمن سبعة أسئلة تتناول عمر الطفل و جنسه و المستوى التعليمي للوالدين و عدد الإخوة و أعمارهم و نوع برنامج الإفطار لديه .

الجزء الثاني : يتألف من 15 فقرة يطلب من المفحوص (آباء او معلمين) تقدير درجة إنطباق مضمونها لحالة الطفل، و ذلك وفق تدرج خماسي يتضمن لا أبدا ، نادرا ، أحيانا ، غالبا ، دائما.

و قامت **سوليفان** **Sullivan**بإجراء تحليل لدرجات أفراد عينة الدراسة ،لتحديد الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق معامل الإتساق الداخلي و معامل الإتفاق بين تقديرات المعلمين و الآباء ،و توصلت إلى و جود عاملين متمايزين و متشابهين لمستويات الذكاء العاطفي في النموذج الأصلي لماير و بلاتير و هما التعرف و الاستجابة و يضم إدراك الإنفعالات الذاتية و إنفعالات الآخرين ، حيث أن الأطفال يجب أن يدركوا وجود إنفعال معين قبل أن يكونوا قادرين على الإستجابة، و هي مهارات فهم و إدارة الإنفعالات الذاتية و لدى الأخرين ،وهي نتيجة قدمت دعما للأساس النظري ،الذي بني على أساسه المقياس الأصلي.

و أظهرت نتائج دراسة الثبات و الصدق أن معاملات الإتساق الداخلي للمقاييس الفرعية تراوحت ما بين منخفضة و متوسطة ،كما كانت متوسطة بالنسبة لمقياس التعاطف ، ومرتفعة بالنسبة لمقياس التقدير الموجه للوالدين و المعلمين، و كانت نتائج تحليل داعمة البيانات المقياس .



مخطط رقم(07)

يوضح الطرق الثلاث الشهيرة لقياس الذكاء العاطفي

V : الخصائص المميزة للأذكياء عاطفيا :

إن أساس البحث في مجال الذكاء العاطفي بدا عندما تنبه علماء النفس، الى الكثير من الأشخاص الذين كانوا فاعلين في الحياة وبارزين في مجالات حياتية كثيرة ،وعندما إستقرت حياتهم الدراسية وجدوا أن مستوياتهم كانت عادية جدا، في حين وجدوا أن كثير من الأشخاص الذين تخرجوا من جامعات مشهورة وكانت درجاتهم ممتازة لم يحققوا النجاح الذي كان منتظرا منهم، سواء على المستوى العملي أو الشخصي مما أكد أن تحقيق النجاح و الفعالية والتوافق النفسي ،لا يرتبط كثيرا بالذكاء العقلي بقدر ما يرتبط بالذكاء العاطفي ، فهؤلاء الفاعلين في الحياة يتميزون عن غيرهم بمجموعة من الخصائص

والميزات العاطفية التي تضمن لهم السعادة والنجاح والفاعلية . فاتجه الكثير من علماء النفس إلى تحديد هذه الخصائص التي من شأنها أن تميز بين الفرد الذي يتميز بذكاء عاطفي مرتفع ،وبين الذي يفتقد الى هذه الكفاءة :

1 –**الوعي بإنفعالاتهم** : إن الأفراد مرتفعو الذكاء العاطفي يتميزون بأنهم أفراد، على وعي كبير بمشاعرهم، فهم أفراد يتعرفون على مشاعرهم ويحددونها ويعبرون عنها بثقة بوضوح وارتياح ،ولا يخفونها و هي متسقة بشكل مباشر ومناسب للمواقف التي يتعرضون لها ويؤكد **ستيفن هن S.Hein 1998** أن الذكي يعبر عن مشاعره بعبارة "أنا أشعر بأنني غير صبور ....." ،كما انه لديهم القدرة على التمييز بين مشاعرهم وأفكارهم ولا يخافون من التعبير عن مشاعرهم، ويتحملون مسؤولية التعبير عن مشاعرهم ،فنجدهم يعبرون " أشعر بالغيرة ...." "بدلا من انت تجعلني غيور " . كما أنهم قادرون على تحديد مشاعرهم والتعرف عليها حتى وأن كانت متعددة ومتلازمة

(Hein1998, http://aqi.org/sumary htm).

كما أنهم أشخاص يحترمون مشاعرهم، لهذا فهم تتجنبون التعامل مع الأفراد الذين لا يحترمون مشاعرهم ولا يصادقونهم ومن ثم فهم يرغبون ويميلون للتعامل مع مرتفعي الذكاء العاطفي .

ويؤكد **دانيال جولمان** أن هذا الوعي الذاتي يعني أن نكون مدركين لحالتنا النفسية وتفكيرنا بالنسبة لهذه الحالة المزاجية نفسها ،"إن هذا الوعي يوفر للإنسان درجة كبيرة من الحرية ليختار عدم إطالة المشاعر السلبية (كالغضب مثلا) ومحاولة التخلص منه أيضا . **(جولمان،2000/1995،74 – 75)** بمعنى أن الوعي بالانفعال هو قدرة إنفعالية تمكن الفرد من السيطرة الذاتية على الإنفعال . ذلك أن الأذكياء عاطفيا يوازنون بين تأثر قوة العواطف، وقوة المنطق الواقعي في التعامل مع الشاعر .

وقد اكتشف **ما يـر J.Mayer** أن الناس يميلون إلى إتباع أساليب متميزة للعناية بعواطفهم، والتعامل معها وقد حددهم في ثلاث فئات:

1– **الواعون بأنفسهم** : وهم الأشخاص الذين يدركون حالتهم النفسية أثناء معايشتها بصورة متفهمة فيها بعض الحنكة ،فيما يخص حياتهم الإنفعالية . ويمثل إدراكهم لحالتهم الإنفعالية أساسا لسماتهم الشخصية .فهم شخصيات إستقلالية واثقة من إمكاناتها ويتمتعون بصحة نفسية جيدة ،ويميلون إلى النظر للحياة نظرة إيجابية وعندما يتعرضون لمواقف ضاغطة، لا يجترونها ولا تستبد بأفكارهم .

وهم قادرون على الخروج من مزاجهم السلبي في أسرع وقت ممكن ،وبالتالي فهم أشخاص تساعدهم منطقتيهم وعقلا نيتهم على إدارة عواطفهم التي تتميز بالمرونة.

2-**الغارقون في إنفعالاتهم** :وهم الأشخاص الذين يعجزون عن الخروج من حالاتهم الإنفعالية وكأن حالتهم النفسية تمتلكهم تماما، كما يتميزون بالمزاج المتقلب : وهم غير مدركين تماما لمشاعرهم إلى درجة انهم ينحرفون عن أهدافهم ، وهم قليلا ما يحاولون الهروب من حالتهم النفسية السلبية، ودائم الشعور بالعجز عن التحكم في حياتهم الإنفعالية. مغلوبون عن أمرهم لأن مشاعرهم تفرض سطوتها عليهم وبالتالي فهم فاقدوا السيطرة عليها.

3-**المتقبلون لمشاعرهم**: وهم الأشخاص الذين بالرغم من وضوح رؤيتهم لمشاعرهم، لكنهم يميلون لتقبل حالتهم النفسية دون محاولة تغييرها.ويصنفهم **ماير Mayer.** إلى مجموعتين :

المجموعة الاولى: تشمل من هم عادة في حالة مزاجية جيدة ،ومن ثم ليس لديهم دافع لتغييرها.

المجموعة الثانية: وهم الأشخاص الذين لديهم رؤية واضحة لمشاعرهم وحالتهم النفسية ومع ذلك فإنهم حينما يتعرضون لحالة نفسية سلبية يتقبلونها كأمر واقع ،ولا يفعلون أي شيء لتغييرها على الرغم من إكتئابهم وهذا ما ينطبق على الإكتئابيين الذين إستسلموا وإستكانوا لليأس.



مخططرقم(08)

يوضح أنماط الناس حسب تعاملهم و عنايتهم بعواطفهم حسب ماير

2- **التألق العاطفي** : إن الأذكياء عاطفيا يتميزون بسيادة المشاعر الإيجابية في حياتهم ،فهم أفراد لا تسيطر عليهم المشاعر السلبية، كالخوف والأسف والشعور بالذنب والخجل وخيبة الامل واليأس ... الخ إلا في المواقف التي تستدعي ذلك .وهم الأفراد الذين ينطبق عليهم قول أرسطو أن تغضب من الشخص المناسب في الوقت المناسب والشكل المناسب . لأنه لا يوجد لديهم ما يدعو للإحساس بالفشل الداخلي، كما أنهم يستخدمون مشاعرهم لتساعدهم في إتخاذ قرارات تخصهم .ويمارسون القيم الإيجابية انطلاقا من مشاعرهم السلبية فيسألون أنفسهم كيف أشعر؟ وكيف يكون شعوري أفضل ؟ويسألون الآخرين كيف يشعرون و كيف يمكن مساعدتهم على الشعور الافضل ؟ .إن الأذكياء وجدانيا مفعمون بالأمل والتفاؤل لعدم إستسلامهم للقلق أو أي عامل هازم للذات أو الإكتئاب، قادرون على مواجهة التحديات الصعبة، لأنهم أكثر حفاظا على مزاجهم الإيجابي. " ففي دراسة أجريت على إحدى شركات التأمين وجدت أن الأمل هو المؤثر الأساسي في إثارة دافعية مندوبي التأمين ،وزاد أستقرارهم الوظيفي ونجاحهم في التحصيل بنسبة 30٪ من غيرهم الذين يفتقدون الى الأمل ويعزى ذلك إلى أن الأمل و التفاؤل مكون من مكونات الذكاء العاطفي وخاصية من خصائص الأذكياء عاطفيا(**عثمان ، 2009 ، 110**). والسبب يعود إلى أن المتفائل يستخدم الحديث الذاتي الإيجابي*، فعندما يقال له "لا" وهي كلمة غالبا ما تصادف مندوبي التأمين، يقول يمكن أنني إستخدمت المدخل الخاطئ أو أن هذا العميل كان في حالة مزاجية سيئة وبهده الطريقة فإن الذكي عاطفيا، يدفع نفسه الى التفاؤل والثقة بالآخرين (**محمود، صلاح الدين عرفة ، 2006، 241**) ← وتنتهي به هذه التفسيرات إلى دافعية نحو تغيير إستراتيجيته وإبتكار و إبداع وسائل أخرى، أما المتشائم ونظرا لتكرر كلمة "لا " تتدهور الحالة المعنوية لديه، مما يجعل من الصعب عليه الإستمرار في الإتصال بالعملاء فيعمد الى ان يعزو السبب تبعا لوجهة التحكم الداخلية أو الخارجية، ويعزو الفشل لأسباب ذاتية أو خارجية غير حقيقية، تبعا لحالته ال،نفعالية السلبية والتشاؤمية، ولكن التفسيرات السلبية يمكن أن تولد لديه اللامبالاة ، الشعور بالهزيمة ....الخ

3-**الاستقلالية** : أثبتت العديد من الدراسات أن الاذكياء عاطفيا يتميزون بالأسلوب المعرفي الإستقلالي، في مقابل الإعتماد كدراسة **خرنوب 2003** التي أجراها لإستقصاء الفروق بين مرتفعي الذكاء

* إستراتيجية إرشادية للإرشاد المعرفي العقلاني الانفعالي. **REBT** **لألبرت اليس** ، و قد تم التطرق إليها في الفصل الثالث الخاص بإستراتيجيات الإرشاد النفسي

العاطفي ومنخفضي الذكاء العاطفي، فيما يتعلق بسمات الشخصية والأساليب المعرفية لطلبة المرحلة الثانوية، والتعرف على السمات و الخصائص المرتبطة بالذكاء العاطفي للطلبة من المجموعتين في محافظة الجيزة ،بمصر على عينة قوامها 400 طالب (211) طالبا و (189) طالبة وإستخدم فيها مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل الذي أعده **ما ير وسالوفي وكروسو Mayer .Salovey Caruso 1997**. وإستفتاء الشخصية للمرحلة الإعدادية والمتوسطة الصورة المعربة والمحكمة من إختبار **كاتل Cattell** للشخصية وإختبار الأشكال المتضمنة (الصورة .الجمعية) الصورة المعربة والمحكمة عن إختبار أولتمان وراسكن ولكن لقياس بعد الإعتماد /الإستقلال وقد توصلت هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج منها :

توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة مرتفعي الذكاء العاطفي ومنخفضي الذكاء العاطفي بعد الإعتماد / الإستقلال لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء العاطفي، بمعنى أن الاذكياء يميلون الى الإستقلال أكثر من منخفضي الذكاء العاطفي .و بالتالي فإن الاذكياء عاطفيا أشخاص يعتمدون على أنفسهم ويبتعدون عن إلقاء اللوم على الآخرين، عندما يخفقون لذلك فهم يتميزون بالضبط الداخلي أو الذاتي .

4-المهارات الإجتماعية :إن الأذكياء عاطفيا يتميزون بقدرتهم على التأثير القوي في الآخرين، و مشاركتهم إنفعاليا كما أنهم يمتلكون القدرة على التواصل مع الأخرين من خلال فهم مشاعرهم، و يعرفها **جولمان 1998 Golman** :بأنها مجموعة المهارات التي تمكن الفرد من التأثير القوي في الأخرين ،عن طريق إدراك إنفعالاتهم و مشاعرهم، و معرفة متى تقود و متى تتبع الأخرين و تساندهم و التصرف معهم بطريقة لائقة ،و تتضمن هذه المهارات سلوكات لفظية و غير لفظية، و تقتضي من الفرد إستجابات ملائمة و فاعلة، و يتأثر أدائها بخصائص تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به . **(Golman . 1998.98)**

إن المهارات الإجتماعية التي يمتلكها الأذكياء عاطفيا ،تمكنهم من فهم و قراءة الرسائل اللفظية و غير اللفظية من الأخرين ،لأنهم يهتمون بمشاعرهم – مشاعر الأخرين – و يصدقونها و يظهرون التعاطف، و الفهم لهم كما يتميزون بالمشاركة الوجدانية الإيجابية مع الأخرين .

(Hein,1998, http://aqi.org/ Sumary.htm)

هذا ما يمنحهم حسن التصرف في المواقف المختلفة ،من و إن كانت ضاغطة – فهم غالبا ما يختارون الإظستجابة الاكثر تناسبا مع المواقف التي يتعرضون لها، و قد أكد **كوبر و صواف Cooper 1997 and Swaf** أن الافراد ذوي القدرات المرتفعة في الذكاء لعاطفي أكثر صحة و نجاحا ، و يؤسسون

علاقات إجتماعية قوية ،و يمتلكون مهارات قيادية فعالة و نجاح مهني أكثر، مقارنة بنظراتهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء العاطفي " ذلك أن الشخص مرتفع الذكاء العاطفي يتميز بأنه يستوعب بسرعة و يسر و دقة أكثر من الأخرين ". وله القدرة على تناول الصراعات الناشئة و التي تحتاج إلى حل و الجوانب الخاصة بالجماعة أو التنظيم الذي ينتمي إليه، و التي تحتاج إلى توجيه . و الفجوات التي تحتاج إلى سد الفراغ و الروابط غير الظاهرة، التي تخلص الفرص و التفاعلات الخفية التي تكتنفها الاسرار و التي تبدوا ذهبية و مريحة... و يضيف الباحثان إن الذكاء العاطفي لا يعني تسويق الخداع أو كيف يجد الإنسان له مكانا كما أنه ليس مجرد النظر بوجه بشوش للأخرين، أو التحكم و ضبط النفس أو المناورة أو إستثمار قدرات الفرد في إستغلال الآخرين. كما يضيف الباحثان أن الذكاء العاطفي يتطلب تعلم كيف نقرأ إنفعالاتنا و إنفعالات الآخرين، و أن نقيمها و أن نستجيب بدقة لهذه الإنفعالات و أن نطبق المعرفة و الطاقة الإنفعالية في حياتنا اليومية و العملية.

(Cooper and Sawaf, 1997,10−11)

كما أكد كل من **ماير و سالوفي Mayer et Salovey1997** أن الذكاء العاطفي ،يلعب دورا كبيرا في مساعدة الأفراد على إكتساب المهارات الإجتماعية، التي تمكنهم من القدرة على التعامل مع المواقف الإجتماعية و يتضمن هذا النوع من الكفاءة ،القدرة على الإستجابة بشكل ملائم لكل المواقف الإجتماعية الطارئة. **(Mayer et Salovey 1997)** أما **دانيال جولمان 1997** فيؤكد أن الذكاء العاطفي عامل رئيس للنجاح في البيت و المدرسة و العمل .فعلى مستوى المدرسة يؤكد **جولمان Golman**، أن الطلبة ذوي الذكاء العاطفي المرتفع أكثر شعبية و محببون من أصدقائهم و ذوو مهارة إجتماعية عالية ،و اقل عدوانية و يكونون أكثر إنتباها في مواقف التعلم ،أما على مستوى البيت فان ذوي الذكاء العاطفي المرتفع يكونون أكثر فعالية في حياتهم أما على مستوى العمل فالأشخاص ذوي الذكاء العاطفي المرتفع يعززون عمل الفريق Team Works ،بمساعدة الأخرين في التعلم ليصبح العمل أكثر فعالية ،و يعزز هؤلاء الأشخاص عمل الفريق بسبب قدرتهم على رؤية الأشياء من وجهة نظر الأخرين، و يشجعون التعاون أثناء انجاز المهمات التعليمية ، كما أكد جولمان أن الكفاءة الإجتماعية في نموذجه المعدل للذكاء العاطفي أنه مكون أساسي له والذي سيتم توضيحه في الصفحات اللاحقة.

ويرى **الياس Elias 1997** أن نجاح عمل الفريق، يتطلب أن يتعلم أعضاؤه المهارات

الإجتماعية. و يؤكد أن تعليم الطلبة كفريق المهارات الإجتماعية يؤثر في قدرتهم على تنظيم إنفعالاتهم، و حل مشكلاتهم بهدوء، مما يساعدهم على مواجهة الصعوبات، و التوافق مع العوائق المختلفة مما يساعدهم على النمو بشكل سليم، و بالتالي تحقيق التوافق و النجاح على المستوى الشخصي و المهني في المستقبل. (**Elias.1997**).

كما أكد العديد من الباحثين في مجال الذكاء العاطفي أن تطوير مهارات الإتصال الجيدة، و بيان علاقات شخصية و ضبط القدرات ،سيؤدي إلى إقصى حد ممكن للذكاء العاطفي، حيث يعد الوعي بالذات إساس كل مهارة من هذه المهارات. (**Weisinger . 1998**)

إن المهارات الإجتماعية كما يؤكد **Gartldega Milbum 1980** من العناصر المهمة ،التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السباقات الإجتماعية المختلفة، و التي تعد في حالة إتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي، على المستوى الشخصي و كذا الإجتماعي، لأنها تبين قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكية و الأنشطة المدعمة إيجابيا و التي تعتمد على البيئة، و تفيد في عملية التفاعل الإيجابي مع الأخرين في علاقات إجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة إجتماعيا، في كل من الجانب الشخصي و الإجتماعي (**الحميمي ، 2004، 57**) .

اما بالنسبة للبحوث التي أجريت في البيئة العربية ،فقد أكدت دراسة **البلوي 2004** حول الذكاء العاطفي و علاقته بالتوافق النفسي و المهارات الاجتماعية .على عينة قوامها (290) طالبة بكلية التربية بتبوك. أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة و دالة إحصائيا، بين الذكاء العاطفي و المهارات الإجتماعية .بمعنى أنه من الخصائص المميزة للأذكياء عاطفيا إمتلاكهم لمهارات إجتماعية تمكنهم من التواصل الإيجابي مع الأخرين (**البلوي ،خولة ،2004**)

كما قام **أبو ناشي 2004** بدراسة هدفت إلى بحث بنية الذكاء العاطفي وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الإجتماعية وسمات الشخصية، والكشف عن تمايز هذه المفاهيم، وتكونت العينة في(205) طالبا وطالبة (93) طالب و(112) طالبة من كلية التربية بالمنوفية بمصر .وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الذكاء العاطفي والمهارات الإجتماعية، خاصة بعد إدارة الإنفعالات لإختبار الذكاء العاطفي والمهارات الإجتماعية (**مسني و ابو ناشي ،2002**) .

إضافة إلى هذا فقد قام بعض الباحثين بدراسة لإمكانية التنبؤ لمستوى الذكاء العاطفي من خلال المهارات الاجتماعية لدى الفرد، كدراسة **غنيم 2001** الذي أجرى دراسة تهدف إلى التحقق من الكفاءة الذاتية ،

تقدير الذات و متغير أجتماعي يتضمن أربع مهارات إجتماعية، (الحساسية الإنفعالية ، الضبط الإنفعالي ، الحساسية الإجتماعية ، الضبط الإجتماعي) ، و الوقوف على مدى إرتباط مكونات الذكاء الإنفعالي بهذه المتغيرات، و تكونت عينة الدراسة 191 بكلية المعلمين في العربية السعودية ،بمتوسط عمري 20سنة. و أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الإنفعالي من خلال كل المهارات الإجتماعية و تقدير الذات و الكفاءة الذاتية .

كما أكدت دراسة **أحمد العلوان 2011** و التي هدفت الى دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي والمهارات الإجتماعية، و انماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص و النوع الإجتماعي للطالب، على عينة قوامها (475) طالبا و طالبة من جامعة الملك حسين بن طلال بعمان في الاردن .على وجود علاقة إرتباطية طردية بين الذكاء الإنفعالي و المهارات الإجتماعية . و بالتالي فالأذكياء عاطفيا يمتلكون مهارات إجتماعية تسهم في تسيير إقامة علاقات ودية مع الأخرين، و إدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الإقتراب منهم، و التعرف عليه **(العلوان،2011)**.

كماأكدت **دراسة دنهام وآخرين Denham et al 2003** و التي هدفت ألى فحص العلاقة بين الكفاءة العاطفية والكفاءة الإجتماعية لدى الأطفال في عمر ما قبل المدرسة في واشنطن، و كذا أستقصاء مظاهر الكفاءة العاطفية التي تكتسب في مرحلة عمرية مبكرة، من حيث قدرتها على التنبؤ الكفاءة الإجتماعية في نفس المرحلة العمرية وفي مرحلة عمرية لاحقة، وحدد الباحثون ثلاث مظاهر للكفاءة العاطفية هي :–المعرفة العاطفية ، التعبير عن العواطف إدارة العواطف .ولخص الباحثون الهدف الرئيسي للدراسة في بناء نموذج إحصائي للتنبؤ بالكفاءة الإجتماعية عن طريق إدخال الكفاءة العاطفية للأطفال . وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين متوسطات الذكاء العاطفي ككل، وبين متوسطات تقديرات مكوناته الثلاث المنفردة، (المقدرة في الاعمار 3–4سنوات) من جهة، وبين تقديرات الكفاءة الإجتماعية في مرحلة الروضة للأعمار ما بين 5–6سنوات من جهة أخرى، كما وجد الباحثون في هذه الدراسة إرتباطات دالة إحصائيا وإيجابية بين متوسطات تقديرات الذكاء العاطفي ككل وبين متوسطات تقديرات مكوناته الثلاث، (المقدرة في الاعمار من 3–4 سنوات) من جهة وبين تقديرات الكفاءة الإجتماعية في نفس العمر من جهة أخرى. كما توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين تفاعل التعبير العاطفي، وإدارة العواطف وبين الكفاءة الإجتماعية في الفئتين العمريتين 3–4 و5–6 سنوا ت . **(Denham et al,2006)**

VI: أهمية التدريب الارشادي الانمائي للذكاء العاطفي :

منذ أن إكتشف الفكر السيكولوجي مفهوم الذكاء العاطفي وأبعاده، ظهرت الدعوات من الباحثين إلى ضرورة تدريب مختلف الفئات الإجتماعية عليه ،نظرا للدور الذي يلعبه في تحقيق النجاح في الحياة ،والتوافق النفسي والإجتماعي للفرد بغض النظر عن إرتفاع مستوى ذكائه العقلي . إضافة الى أنه متغير لا يتوقف نموه عند فترة عمرية معينة، بل هو متغير يمكن أن ينمى عند مختلف الفئات العمرية، خاصة و أن الكثير من الأبحاث السيكولوجية المختصة في الذكاء العاطفي، تؤكد أن مستواه يزيد عند الفئات العمرية الأكبر أكثر منها عند الفئات العمرية الأصغر ،مما يدل على أن الحبرة في الحياة لها الدور الأكبر في زيادة مستواه . فتعددت البرامج الإرشادية التربوية التي الهادفة إلى تنمية الذكاء العاطفي ،بالإعتماد على إحدى المقاربات التنظيرية، أو حتى من خلال دمج أكثر من مقاربتين .فطبقت في المجال المدرسي و المهني ،و حتى على الفئات الإجتماعية المختلفة و المتباينة في المستويات الاجتماعية و الاقتصادية و حتى الثقافية . و ذهب الباحثون في مجال الذكاء العاطفي إلى أبعد من ذلك حيث تم تاسيس مراكز خاصة بالبحث و التدريب على الذكاء العاطفي. مثل المجهود الذي قام به **دانيال جولمان و الين روكفلر سنة 1994** في إنشاء برنامج **المنظمة التعاونية للتعلم الإجتماعي الإنفعالي CASEL** كجزء هام وضروري من التعليم ،من دور الحضانة حتى التعليم العالي ،وقد قام هذا المركز بتقديم التعلم الإجتماعي الإنفعالي كعلم، و تمت ترجمته إلى تطبيقات مدرسية فعالة ،و العمل على تدريب المعلمين لتنفيذ البرنامج **SEL Social Emotional Learning** و عملت هذه المنظمة على إنشاء شبكات إتصال بين العلماء المتخصصين في ذلك، و المعلمين و صناع السياسة ... الخ **(السمادوني ،2007، 206)**.

وقد اعد هذا المركز برنامج التعلم الإجتماعي الإنفعالي، لكي يكون برنامج محلي يطبق في المدارس، و أيضا كمركز عالمي. و وضعت مجموعة من الإرشادات للمدارس لإستخدام هذا البرنامج لمواجهة الأزمات التي تتكرر في المدارس : كالإنتحار و حوادث إطلاق النار و العنف ....الخ

وقد إنطلقت فكرة هذا المركز من خلال الملاحظات على طلبة المدارس، حيث تأكد لدى الباحثين أن هؤلاء الطلاب لا يحتاجون فقط لتعلم المهارات المعرفية،ولكنهم أيضا في حاجة لكي يكونوا قادرين على التعامل بفاعلية مع إنفعالاتهم، هذا ما يستوجب على الأنظمة التعليمية دمج تلك الاحتياجات– تعلم المهارات الإجتماعية والعاطفية –في المناهج الدراسية وتحقيقها، وبالتالي فالمدرسة بهذا المفهوم تأخذ على

عاتقها تقديم الثقافة العاطفية، الى جانب تقديم الثقافة العامة لتبح بمهامها أشمل وأعم، ذلك أن " **الثقافة العاطفية** وتأهيل المعلمين لتدريسها ،يوسع أفاق المدرسة ويزيد من أهميتها وأهمية الدور الذي تقوم به، بحيث تصبح مركزا إجتماعيا بالإضافة إلى كونه ثقافيا .فيأهل الملتحقين به من خلال دروس في الذكاء العاطفي التي تعتبر ضرورية في الحياة وأساس لها،

إضافة الى جهود **دانيال جولمان وزميله** يوجد أيضا مشروع نيوهافن للتنمية الإجتماعية بالمدارس **New haven social development project** إالذي حددته المدارس العامة في نيوهافن **New haven connecticus** ،ويخص المراحل التعليمية من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية ،الذي أكدا أنه على المرشد المدرسي أن يتعاون مع الأولياء و أعضاء مهمين في المجتمع لإمداد الأطفال بالفرص التعليمية التي تسهم في:

1/ إكتساب المعرفة المرتكزة على مجموعة من المهارات الأساسية، و عادات العمل والقيم التي يحتاج إليها الفرد في حياته والتي تعطي معنى للحياة.

2/ تنمية الشعور بالدافعية التي تساهم في تحقيق المسؤولية الإجتماعية و الخلقية للفرد ،مع جماعة الأقران و في الأسرة و في المدرسة و أيضا في المجتمع.

3/ تنمية الإحساس بالقيمة الذاتية Self-Worth و المشاعر المؤثرة عند التعامل مع مسؤوليات الحياة، اليومية و متطلباتها و التحديات.

4/ تزويدهم بالمهارات الإجتماعية و العلاقات الإجتماعية الإيجابية، عند تعاملهم مع الأقران و الراشدين.

5/ تحسين الإدارة الذاتية لديهم و التدريب على أسلوب حل المشكلات .،و اتخاذ القرارات أيضا و مهارات الاتصال.

6/ ترسيخ القيم الإجتماعية و الإتجاهات الإيجابية نحو الذات و الآخرين.

7/ تقويم سلوكيات الطلاب عن الصحة و العلاقات و المسؤوليات المدرسية و الإجتماعية.

كما أكد هذا المشروع على ضرورة إعتماد الانشطة الإجتماعية، التي تنمي مهارات الإتصال و المشاركة الفعالة في الجماعة، و التحكم الذاتي الضبط الذاتي الإنفعالي و التعبيرات الملائمة للإنفعال، و حل المشكلات بطريقة منطقية عقلية دون إنفعال، كما أن المهارات و الإتجاهات و القيم تعمل على التشجيع للتعلم في جميع مناحي الحياة. وبالتالي فهو مشروع يهتم بترقية المعرفة جنبا إلى جنب مع الجانب العاطفي والإجتماعي للفرد إيمانا من مؤسسيه أنه لا يمكن الفصل بين الرقي المعرفي و الرقي العاطفي و الإجتماعي.

وقد تنبه الباحثون أيضا الى أهمية الذكاء العاطفي في المؤسسات المهنية ، وحاولوا دراسة العلاقة بين مجموعة من القدرات، وخصوصا القدرات العاطفية والتقدم في العمل و النجاح فيه ،وبالتالي ضرورة تنميته لديهم لضمان الكفاءة في المنتوج وتحقيق التوافق النفسي والمهني لدى العاملين، حيث أكد **جولمان Golman** على ضرورة الإهتمام بتطوير وتنمية الذكاء العاطفي في جماعات العمل لما له من أهمية داخل المؤسسة والنجاح في العمل، ذلك أن التفوق في العمل و في المهن المختلفة، يتطلب توفر نوعية من القدرات أو الكفاءات العاطفية، لدى القائمين بالعمل أكثر من القدرات المعرفية ،بالإضافة إلى المهارة في الأداء وتتمثل تلك القدرات في الكفاءة الشخصية الذاتية Personnel Competence و الكفاءة الاجتماعية Social Conpetence وتتضمن كل كفاءة مجموعة من المهارات النوعية **(Golman ,1998, 81). إن** هذه الكفايات من شأنها أن تبني الثقة لدى القائمين بالعمل، و هذا ما ينمي لديهم الشعور بالإنتماء و الولاء للعمل، مما ينعكس إيجابا على مستوى الإنجاز، كما يشير **سالوبيك Salopek 1998** إلى أن الذكاء العاطفي لدى القائمين بالعمل له وزن كبير في النجاح المهني، اذا قورن بذكائهم العقلي المعرفي، أي أن تحقيق مستوى عال من الآداء في مختلف المهن، يتطلب توفر مجموعة من القدرات أو المهارات العاطفية و الإجتماعية لدى العاملين بها ،مما يستوجب تنميتها لديهم **(السمادوني،221،2007)** ،لأنها تجعل للعمل مظاهر مختلفة ذلك أن الذكاء العاطفي يصنع التنوع، و يحسن بيئة العمل عبر الفهم الجيد للعمل و العاملين ،و يساعد على الفهم الإيجابي بين العاملين و يساهم في تقبل الأفكار الجديدة، و يعمل على خلق القدرة على الإرتياح ،و خلق طرق جديدة لتطوير العمل و تحديثه و القدرة على التواصل مع الأخرين، و إنجاز التوقعات و حل المشكلات ، إن ما يحققه الذكاء العاطفي في العمل، ليس فقط السرعة في الآداء ،و لكنه يذهب بعيدا عن ذلك لتحقيق الإستمرارية في تحقيق النجاح و الأهداف (**عثمان ،2009 ، 170**). و ما يبرز أهمية البرامج التدريبية الإنمائية الذكاء العاطفي، و دوره في فعالية القيادة فقد قام **جاردنر 2001** باجراء دراسة على 250 مديرا من ذوي المستوى الاكاديمي العالي ،الحاصلين على شهادات الماجيستير و الدكتوراه، بهدف بحث طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي و انماط القيادة، و توصلت دراسة إلى : وجود علاقة إرتباطية موجبة بين القيادة الديمقراطية و الذكاء العاطفي، و كانت العلاقة سالبة بين الذكاء العاطفي و أسلوب القيادة المتمثل في عدم التدخل – القيادة الفوضوية أو التسيبية .**(السمادوني،2007 ،228 – 229)**.

VII: انواع البرامج الارشادية الإنمائية المعدة لتنمية الذكاء العاطفي :

إن تنمية الذكاء العاطفي يمكن أن يسهم في تزويد الاطفال و الشباب و كل الفئات العمرية، بالمهارات العاطفية و الإجتماعية التي هم في أمس الحاجة اليها خلال مختلف مراحل حياتهم، و هو مطلب يبرز أهمية الذكاء العاطفي على الصعيدين الشخصي والإجتماعي . مع ما يمكن أن يترتب على تنميته وترشيده من نواتج وآثار إيجابية، بالنسبة لتوافق الإنسان وإنتاجيته وصحته النفسية والجسدية على وجه العموم.

إن الذكاء العاطفي أصبح موضوع يحضى باهتمام العديد من الباحثين، حيث يجمعون على أهمية و حيوية التربية العاطفية لأبناء المجتمع، على ان تبدأ هذه التربية منذ وقت مبكر في إطار ما يعرف بتربية الطفولة المبكرة EarlyChild hood education(**الأعسر وكفافي، 2003**) ،كما أكد المتخصصون على ضرورة إنتاج برامج إرشادية لتنميته لدى الفئات العمرية المختلفة، ذلك أن الذكاء العاطفي لا يتوقف نموه عند فترة عمرية معينة، كماسبقت الاشارة لذلك و هامش التنمية فيه قد تصل إلى 80٪ و في أي مرحلة عمرية . إن هذه المبادئ التي يقوم عليها الذكاء العاطفي، جعل العديد من الباحثين يعملون على إنتاج برامج خاصة لتنمية الذكاء العاطفي، مما أدى الى تعددها بتعدد الفئات العمرية التي توجه اليها هذه البرامج، و كذا بتعدد النظريات التي تعتمدها هذه البرامج ،و أيضا بتعدد الطرق التي تقدم بها ،مما أدى إلى بروز عدة نماذج و أنماط من البرامج الإرشادية في هذا الإطار و يمكننا أن نقسمها الى :

VII: 1- برامج لتنمية الذكاء العاطفي خارج الحصص الدراسية :

و هي عبارة عن برامج معدة خارج المناهج و الأنشطة الدراسية ،و يكون الغرض منها مساعدة المسترشدين على التمييز بين مشاعرهم ،و التعرف عليها و التعبيرعنها بشكل صحيح إو حل الصراعات و تكوين العلاقات الصحية مع الأخرين و بكحفاءة ،مثل البرنامج الذي أعدته **تينا ابستن 1998 Tina Epstein** والذي صمم لتنمية المهارات الإجتماعية والعاطفية لمعلمي المرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة للفئات المستهدفة من هذا النوع من البرامج فهي فئات مختلفة ،فهي تستهدف كل الفئات العمرية والإجتماعية المختلفة بما فيهم الطلاب ، العمال ، الإداريين ،القادة ...الخ وغالبا ما يتم الإعتماد على النظريات الأساسية في الإرشاد لتنفيذ هذا النوع من البرامج، لإبتعاد محتواه عن محتوى المناهج التعليمية الأكاديمية.

و من أمثلة هذا النوع من البرامج كذلك برنامج **نيجل Nigl .R 1998 و هو** برنامج تنفيذي لموظفي المصارف، و يهدف هذا البرنامج إلى معرفة تأثيره في زيادة فاعلية الموظف في العمل،حيث تم تطبيق إختبار **E.Q.I** لقياس محتويات برنامج **YWCA** لقياس أعمال الموظف المصرفي، لكي يصبح اكثر نجاحا في مواقف القدرة على التكيف، و إدارة الضغوط و الإستقلال و التفهم و التوكيدية، و قد أسفرت نتائج تطبيقية على فعاليته في زيادة قدرات الافراد المستهدفين من هذا البرنامج ،و هم موظفي المصارف على التكيف مع مطالب الحياة، كما إزدادت فعاليتهم و أصبحوا أشخاصا فعالين (**المعلول،2006، 106**).

كما تأسست منظمة خدمات تربوية دولية للتدريب على الذكاء العاطفي أطلق عليها إسم **six seconds 1997** على يد **رواد** في الدراسات الأكاديمية للذكاء العاطفي مثل **Freedman**و قد إشتق إسم هذه المنظمة، من كون أن وصول المعلومات إلى القشرة المخية يتأخر بمقدار ست ثوان عن تدخل الاميجدالا للمعالجة، و قد أخذت هذه المنظمة على عاتقها دعم و تطوير الذكاء العاطفي، من خلال التدريب و تحضير المواد، و تعمل المنظمة مع المدارس و الآباء و المنظمات لتطوير برامج من أجل توظيف الذكاء العاطفي في الحياة اليومية، و تستند برامج هذه المنظمة على إفتراضات نوردها فيما يلي:

1/ ليس هناك تفكير دون عاطفة و ليس هناك عاطفة دون تفكير.

2/ كلما كان الشخص اكثر وعيا بتجربته أمكن التعلم منها أكثر .

3/ معرفة الإنسان بنفسه ،جزء مهم في النجاح في الحياة .(**http/www.6seconds. org**)

وللمنظمة فروع في 10 دول وتملك الرسالة المعتمدة من 70 دولة ولها العشرات من الكتب والادوات وتعتبر شركة راندة في الذكاء العاطفي .

VII:2- برامج لتنمية الذكاء العاطفي ضمن الانشطة و المناهج الدراسية :

نظرا لإعتراضات المنشغلين بالتربية من معلمين و إداريين، على فكرة إقتطاع وقت من المناهج الأساسية لتوفيره للتعلم العاطفي، ظهر نموذج جديد من البرامج يعتمد على عدم وضع حصص إضافية للتعلم العاطفي، و لكن يعتمد على دمج مهارات و جلسات البرنامج ضمن الموضوعات التقليدية التي يتعلمها الطلاب . و قد أكد **سالوفي و سلوتر Salovey et Sluter 1997** ،على ضرورة تعزيز فرض تنمية جوانب الذكاء العاطفي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، بحيث يتم ذلك من خلال عمليات جمع و إدخال هذه الجوانب والمهارات، في صميم المناهج و المناشط الدراسية و الصفية. و قد أكد **جولمان Golman 1995** أن هذا النوع من البرامج التي تدمج مهارات الذكاء العاطفي ضمن الأنشطة

والمناهج الدراسية، قد أعد و نفذ من طرف مركز الدراسات في كاليفورنيا، و تم تطبيقه في عدد من المدارس في مختلف أنحاء الولايات المتحدة الامريكية ،التي تعاني من بعض من بعض المشكلات الإجتماعية و الإقتصادية. و قد حققت تلك البرامج نجاحا، فقد أصبح الطلاب الذين تم تدريبهم اكثر تحملا للمسؤولية و أكثر شعبية و مساعدة و عناية بالأخرين . **(Golman .1998 .116-119.)**

و بالتالي فهذا النوع من البرامج لا يخصص له وقت خارج الحصص الدراسية، و إنما تدمج مهارات و كفاءات الذكاء العاطفي في البرامج و الأنشطة الدراسية، و قد اورد **ماك ما نوس Mc Manus** مجموعة من العوامل التي إعتبرها حيوية لنجاح برامج تنمية الذكاء العاطفي في المدارس نوجزها فيما يلي :

1/ تخصيص حصة على البرنامج الدراسي للذكاء العاطفي، بدءا من مرحلة الروضة وحتى التخرج من المدرسة .

2/ تنوير المعلمين والإداريين من خلال برنامج تدريبي مكثف حول أهمية تعليم الذكاء العاطفي، مع الدعم المستمر لتطوير خبراتهم، و تقديم الإستشارات اللازمة في كل ما يحتاجون إليه حول الموضوع.

3/ تزويد أولياء أمور الطلبة بمعلومات و أرشادات ،من خلال لقاءات منتظمة حتى يصبحوا طرفا معنيا متعاونا مع المدرسة في تنفيذ البرنامج ،الذي يستهدف أعداد أبنائهم و تزويدهم بالمهارات و الكفايات التي يحتاجونها في المدرسة، و خارجها من أجل التوافق و التفاعل مع محيطهم بصورة إيجابية.

4/ يتولى القائمون على خدمات الإرشاد و التوجيه في المدارس بتطوير مهارات الذكاء العاطفي، لجميع المستويات و ذلك وفق المعايير التي يتطلبها إعداد المناهج، و بالإستعانة بالمراجع المختصة في الموضوع .

5/ يتولى المرشدون مسؤولية تدريب المعلمين، و تقديم الإستشارات لهم عند الحاجة .

6/ يتولى المرشدون مسؤولية تنوير أولياء الأمور، و تدريبهم على كيفية تقوية الذكاء العاطفي لدى ابنائهم **(جروان، 2012، 175-176)** .

و قد تمكنت مؤسسة كاسل **CASEL Collaborative for Academic social and emotional learning** التي تهتم بالتعلم الإجتماعي و العاطفي ،أن تحدد عددا من الجماعات التي تهتم و تعمل في مجال الذكاء العاطفي، ولديها مكتبة مرجعية في مجال البرامج التعليمية المتعلقة به، و تبنت تربويا ما يتعلق بالتعلم الاجتماعي العاطفي ، فضلا عن توفير شبكة إتصالات لأولئك المعنيين

بتحصيل معلومات حول هذه البرامج و موادها التدريسية، و تقديم الاستشارات في مجال التعلم الاجتماعي و العاطفي . و قد عرضت مؤسسة **CASEL** مجموعة من هذه البرامج المدمجة و الانشطة نذكر منها:

أ- برنامج Social Competency program school reach out of :

و يقدم هذا البرنامج للأطفال بداية من رياض الأطفال حتى الصف الخامس، و هو منهج تعليمي طوال العام، في ثلاث مجالات، يحوي أربعين درسا تدور كل هذه الدروس حول الكفايات الإنفعالية و الإجتماعية، و قد حددها البرنامج بخلق بيئة صفية تعاونية ،و بناء تقدير الذات و حل المشكلات البينشخصية و العلاقات الإيجابية مع الأخرين، و تقدم هذه الدروس مرتين كل أسبوع و تتوافر أيضا في ورش عمل .

ب - برنامج النجاح من أجل الحياة Success for life :

و هو برنامج مندمج في المنهج التعليمي و الأكاديمي عبر المدرسة كلها، و يضم دروسا في المهارات الإنفعالية و الإجتماعية ،تدرس على نحو صريح في كل مادة دراسية أكاديمية عدة مرات في السنة، و يعالج في كل صف دراسي ،و يعتبر البرنامج فريد من نوعه من حيث مزجه برامج محددة عبر المدرسة كلهءا من خلال إستراتيجيات التعلم المستند الى الذكاء العاطفي في كل مادة دراسية، و في كل موضوع تعليمي .

و لقد تم وضع أهاف السلوك المجتمعي فيه، و هو يعمل كتوجيه شامل للسلوك المقبول من خلال إشباع حاجات الطلبة في هذه المهارات، من خلال مبادرات مدرسية متنوعة و مترسخة و جديدة .

ج - برنامج Social Deasion Making and problem Solving :

يتعلق هذا البرنامج بالفئات المتمدرسة، بداية من سن رياض الأطفال و حتى الصف الثاني عشر ، و يستند هذا البرنامج على منهج تعليمي ينمي الكفايات الإنفعالية و الإجتماعية لدى التلاميذ، و يقي و يمنع من العنف و تعاطي المخدرات، و ما يرتبط بها من مشكلات سلوكية. و المهارات الأساسية التي يقدمها البرنامج تتضمن: فهم المواقف الاجتماعية ،و العواطف الذاتية (الوعي بالذات) و قواعد التعاطف و الضبط الانفعالي، و تحديد أهداف متسقة مع المجتمع ،و ذات معنى شخصي و التغلب على العقبات الشخصية و البينشخصية في الحياة، كما يركز هذا المنهج على مهارات الوعي الإجتماعي و إستراتيجيات إتخاذ القرار، و مهارات تطبيق الكفايات الإنفعالية و الإجتماعية .

د - برنامج حجرة الدراسة المتجاوبة The Responsive Classroom :

يعتبر برنامج حجرة الدراسة المتجاوبة ،مدخل يحقق التكامل بين التدريب على المعارف الأكاديمية و

المهارات الإنفعالية و الإجتماعية كجزء من الحياة اليومية المدرسية، و يترجم البرنامج الرؤيا و المعتقدات إلى ممارسات سليمة، و تشكل هذه الممارسات مواقف تعليمية في حجرة الدراسة، ينمو فيها التعلم الاكاديمي المستند الى الذكاء العاطفي ،و يضم البرنامج اليومي لقاء الصباح و تنظيم حجرة الدراسة، و القواعد و العواقب المنطقية، و الإكتشاف الموجه والتقييم و إرسال التقارير للأولياء، و قد أكد البحث أن هذه الممارسات تقوي تقدير الذات و السلوك الإجتماعي الإيجابي، و تقلل من المشكلات السلوكية في المدارس. و تضم حجرة الدراسة المتجاوبة إستراتيجيات تعليمية في تنمية التفكير، و التفاعل مع التلاميذ و تنمية المهارات الإنفعالية .

هـ- برنامج مدرسة Lake placide :

و هي مدرسة توفر بيئة ذات توجه أسري ،و تستهدف تنمية المتعلم ككل (المعارف الاكاديمية ، المهارات الإنفعالية و الإجتماعية) يتعلم الطلبة المهارات الإجتماعية و الإنفعالية ،و كذا العقلية التي يحتاجونها لتحقيق حياة خصبة . و تقدم هذه المدرسة عبر برامجها التعليمية، حلولا لما يواجه الطلبة من صعوبة في التوافق مع الرفقة، و المجتمع المحلي و الحياة الأسرية في بيوتهم، و هي بالتالي بيئة تعليمية تساعد التلاميذ -مرحلة التعليم الابتدائي حتى المدرسة المتوسطة – على تقبل انفسهم و تقبل الأخرين ، و تجاوز ما يعترضهم من مصاعب و ضواغط .

VII :3 – برامج مختلفة تجمع بين الذكاء العاطفي في المدرسة و خارجها :

و هي برامج معدة لتنمية الذكاء العاطفي لدى التلاميذ، و لدى المنشغلين بالتربية ،باعتبارهم أطراف فاعلة و منفذة للبرامج و المناهج التعليمية ، فيضمن الذكاء العاطفي في المناهج التعليمية الأكاديمية للتلاميذ – بغرض تكوينهم أكاديميا و أيضا تنمية مهاراتهم العاطفية و الإجتماعية – ،كما تقوم هذه البرامج في نفس الوقت بتدريب المعلمين و الإداريين و حتى الآباء، باعتبارهم أطراف معززة لإستمرارية نجاح البرامج و تسمى هذه البرامج التنموية في بعض الكتب، و الاصدارات ببرامج الالتزام طويل المدى، حيث يتطلب من المؤسسات التي تطبقه، مدة لا تقل عن خمس سنوات، نظرا لتعدد الفئات المستهدفة و إختلاف مضمون البرنامج التنموي من فئة إلى اخرى . و قدمتا**CASEL** في موقعها الالكتروني العديد من البرامج الإنمائية المختلفة نذكر منها :

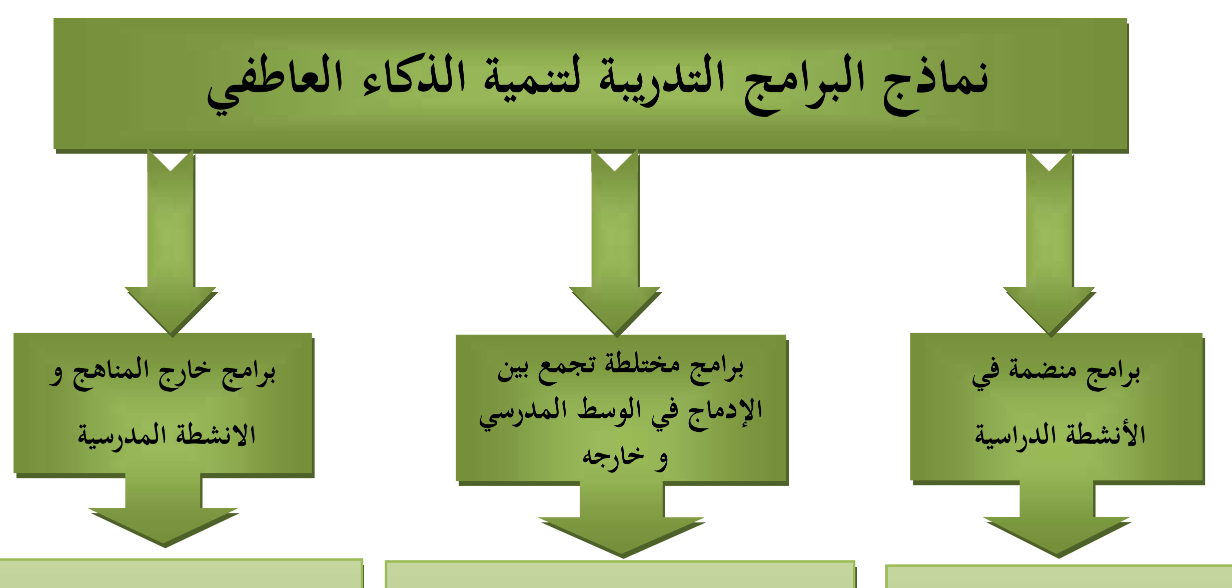
(Http/www.Casel .org/downloads/safe –and–sound-IL edition–pdf)

أ- برنامج Preschool Stress Relief Project :

و تضم المواد التعليمية في هذا البرنامج منهجا تعليميا يستند إلى إدارة الصراعات و الضغوط ،و شرائط

فيديو و مسرحا للعرائس و ملصقات و أناشيد مغناة و كتبا و كراسات عمل للآباء، و تتوافر فيه خدمات تدريبية .و يختص هذا البرنامج بموضوع الصحة النفسية و منع تعاطي المخدرات، حيث صمم و طور لهدف توفير تدريب في هذه المجالات، و تقديم إستشارات نفسية تستند إلى إدارة الإنفعالات و توفير مصادر تربوية في إدارة الضغوط و الرعاية المدرسية، و يقدم المشرع تعليما يستند إلى مهارات المواجهة في مرحلة ما قبل المدرسة، و في المدرسة الإبتدائية للذين يعيشون في بيئات عالية المخاطر، لغاية خفض مستوى الضغوط في حياتهم ، ليتمكنوا من الإدارة الإيجابية لإنفعالاتهم، كما يقدم هذا المشروع ورش عمل للآباء تختص بأساليب تقليل الضغوط .

ب- برنامج Second step violence Préventions Curriculum SSPVPC يقدم: هذا البرنامج للتلاميذ بداية من مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصف التاسع، بغرض إكتسابهم مهارات إنفعالية و إجتماعية، حيث يدرس الطلبة كيفية تغيير إتجاهاتهم و أنماطهم السلوكية التي تسهم في زيادة العنف، كما ينمي هذا البرنامج مستوى الذكاء العاطفي لدى التلاميذ من خلال الوعي بالذات، و التعاطف و ضبط الاندفاع و حل المشكلات و إدارة الغضب و السيطرة عليه، بواسطة دروس متعددة الوسائط و المناقشات الصفية و لعب الادوار ، كما يدرس آباء الطلبة أيضا من خلال هذا البرنامج، حيث يحتوي على دليل أسري لغرض ممارسة، و توظيف تلك المهارات في تعاملاتهم مع أبنائهم . لدعم تنفيذ البرنامج كما يقدم البرنامج أيضا للمعلمين، لغرض الإستفادة من هذه المهارات ،و توظيفها داخل حجرة الدراسة مع التلاميذ



تنمية الذكاء العاطفي لدى التلاميذ و الطلاب – و هم الفئة المستهدفة – و متضمن في المواد الدراسية الأكاديمية موجهة للتلاميذ) فتظهر أبعاد الذكاء مثلا في : القصص ، القراءة ، الأحداث التاريخية و حتى في طبيعة العلاقات التي تربط المعلمين بالتلاميذ .

تنمية الذكاء العاطفي لدى التلاميذ و المنشغلين بالتربية . جزء منها متضمن في المواد الدراسية. كما وضعت دلائل و صممت حصص تربية للمنشغلين بالتربية و حتى أولياء التلاميذ ،بإعتبارهم أطراف مدعمين لتنفيذ و نجاح البرنامج . و بالتالي أطراف فاعلة في إستمرارية نجاح البرنامج، و تسمى في بعض الإصدارات بنماذج الإلتزام طويل المدى حيث يتطلب من المؤسسات التي تطبقه الإلتزام به مدة لا تقل عن خمس سنوات ،نظرا لتعدد الفئات المستهدفة منه .

هي كل البرامج الارشادية التي يكون الهدف منها هو تنمية الذكاء العاطفي لدى الفئات العمرية و الاجتماعية بما فيهم الطلاب ، العمال ، الاداريين ، القادة ...الخ . و غالبا ما يتم الاعتماد على النظريات الأساسية في الإرشاد لتنفيذ هذا النوع من البرامج لابتعاده عن محتوى البرامج التعليمية الاكاديمية .

مخطط رقم (09)

يوضح النماذج التدريبية الانمائية للذكاء العاطفي

VIII : المقاربات النظرية المفسرة للذكاء العاطفي :

يعتبر مفهوم الذكاء العاطفي مفهوم حديث في التراث السيكولوجي ،حيث ما زال يشوبه بعض الغموض و هذا بوصفه متصلا بالعقل و العاطفة، في الوقت الذي كان الفكر السيكولوجي يعبر عن المفهومين في مواقف قد تصل أحيانا الى حد التناقض ،"و هذا ما أدى بالباحثين إلى الإختلاف في تحديد مفهومه فمنهم من عرفه في ضوء عدد من القدرات العقلية، و منهم من عرفه في ضوء عدد من الكفاءات الإجتماعية

(الدردير، 2004، 30) و بالتالي فان الفكر السيكولوجي أنتج عدة مقاربات حاولت التنظير للذكاء العاطفي و بمناظير مختلفة .

و عادة ما يتفاجأ الباحثون عندما يجدون التعدد الذي يتميز به التنظير في الذكاء العاطفي، لتعدد المنطلقات الفكرية لكل إتجاه في فهمها للذكاء العاطفي، و أعتبرت كل مقاربة قام بها الباحثون محاولة لفهم و توضيح أفضل للمهارات و السمات و القدرات المرتبطة للذكاء العاطفي . و إعتماد توجه نظري واحد في البحوث الأكاديمية محل جدل إذ يعتبر البعض أن إجراء بحوث لدراسة الذكاء العاطفي يجب أن تستهدف توضيح إطاره النظري، و منه تحديد تعريفه. و في المقابل يوجد توجه يؤكد أن وجود نظريات متعددة و من منطلقات فكرية مختلفة يمكن أن تساعد على توضيح جوانب إضافية للمكونات النفسية المعقدة للذكاء العاطفي، فعلى سبيل المثال أشارت نتائج البحوث التي إهتمت بدراسة العلاقات الإرتباطية بين مكونات الذكاء العاطفي، كما يقيسها مقياس **ماير و سالوفي MEIS** و الذي سبقت الاشارة إليه في الجزء الخاص بقياس الذكاء العاطفي . و مكونات الذكاء العاطفي كما يقيسها إختبار **بارون** للذكاء العاطفي (**EQI**) و أوضحت النتائج أن العلاقة ضعيفة (**السمادوني، 2007، 101-102**)، مما يؤكد أن المقياسين يقيسان جوانب مختلفة من الذكاء العاطفي ،و يرجع هذا إلى ختلاف إتجاه كل من **ماير و سالوفي** و عن إتجاه **بارون** في دراسة الذكاء العاطفي و إختلاف المنطلقات النظرية لكل إتجاه منهما .

إن العديد من الدراسات التي أجريت إهتمت بدراسة جوانب محددة من الذكاء العاطفي و سمات شخصية محددة، فعلى سبيل المثال وجدت إرتباطات منخفضة و متوسطة بين الانطواء Extraversion و بين المكونات الأربعة للذكاء العاطفي كما يقيسها مقياس **MEIS**عكس إختبار **EQI** فقد وجدت إرتباطات مرتفعة بينه و بين المقاييس التقليدية للشخصية.

و بالتالي فإن تعدد وجهات النظر حول موضوع الذكاء العاطفي، لا يشير إلى الضعف في مستوى الدراسات، أو في البحث في المفهوم في حد ذاته بقدر ما يدل على تعدد وجهات النظر، المؤسسة على دراسات إمبريقية و إفتراضات ميدانية لا يمكن حصرها في إتجاه نظري واحد أو مقاربة واحدة ،مما يثري توجهات النقاش و البحث العلمي في مجال الذكاء العاطفي ،و بشكل شمولي يمكننا تصنيف التوجهات النظرية في دراسة الذكاء العاطفي الى ثلاث اتجاهات :

الإتجاه الأول : يفسر الذكاء العاطفي على اساس انه قدرة عقلية .

الإتجاه الثاني : يفسر الذكاء العاطفي على أساس أنه مجموعة من الكفاءات .

الإتجاه الثالث : يسمى بالإتجاهات المختلطة التي تفسر الذكاء العاطفي في ضوء الدافعية و سمات الشخصية.

VIII:1- الإتجاه الأول :الذكاء العاطفي كقدرة :

ويتبنى هذا النموذج على كل من **مايو و سالوفي Mayer et Salovey** حيث بدأ بالإهتمام بمفهوم الذكاء العاطفي منذ عام 1990، و قد قاما بإجراء العديد من الأبحاث التي كانت تهدف إلى دراسة أهمية الذكاء العاطفي، و تعتمد نظريتهم الخاصة بالذكاء العاطفي على دمج العديد من الأفكار المتعلقة بمجالي الذكاء و العواطف، و إعتبارهما كمتصل و ليس مفهومين منفلصين ،سواء تعلق ذلك بالباحثة النظرية أو التطبيقية، و قد إنبثقت فكرة الذكاء العاطفي من نظرية الذكاء الخاصة بهم، و التي تتمثل في القدرة على تنفيذ العمليات المتعلقة بالتفكير التجريدي، و من خلال نظرية المشاعر إنبثق الإفتراض القائل :بأن المشاعر عبارة عن إشارات و دلالات، تتم عن مفاهيم معينة تبرز العلاقة بين تلك المشاعر و الحالة النفسية للفرد ،و أن هناك بعض المشاعر و العواطف المعقدة لدى كل فرد (خليط من المشاعر الضيق والفرح الاحباط و السعادة) فالعاطفة وفق هذا النموذج يمنح للفرد معلومات هامة، يتفاوت الأفراد في القدرة على توليدها ،و الوعي بها و تفسيرها و الإستفادة منها و الإستجابة لها . بمعنى أن **مايو و سالوفي Mayer et Salovey** " إفترضا أن هناك فروقا فردية في قدرة كل فرد على جمع المعلومات المتعلقة بطبيعته النفسية و العاطفية، و أيضا في قدرته على إيجاد علاقة بين تلك العمليات العاطفية و عملية الإدراك الكلي للمدركات الحسية و المعنوية. ثم أكدوا بعد ذلك على أن تلك القدرة تبدو واضحة من خلال العديد من السلوكيات التي يقوم بها الفرد داخل المجتمع " **(حسين وحسين،2006،50)**

و تظهر مقاربة **مايو و سالوفي** جليا عند إستقرائنا لتعريفهما للذكاء العاطفي و الذي سبقت الإشارة اليه أثناء عرضنا لتعاريف الذكاء العاطفي .حيث يعرفانه على أنه قدرة الفرد على إدراك إنفعالاته للوصول إلى تقيم ذلك الإنفعال ليساعده على التفكير، وعلى فهم معرفة إنفعال الآخرين، بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو المتعلق بتلك الإنفعالات "(**حسين و حسين،2006،28**") ،و يؤكد كل من مايو و سالوفي ان الذكاء العاطفي يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم، ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم إنفعالاتهم مما يمكنهم من إستخدام إستراتيجيات سلوكية بالتحكم الذاتي في المشاعر والإنفعالات .كما يشير الباحثان أيضا "**أن مرتفعي الذكاء العاطفي لديهم القدرة على مراقبة إنفعالاتهم ،ومشاعرهم والتحكم فيها والحساسية لحل وتنظيم تلك الإنفعالات وفق إنفعالات ومشاعر الآخرين (عثمان،2001 ،173)**

كما أنهم أكثر قدرة على التوافق مع التغيرات التي تحدث في بيئاتهم، سواء كانت سارة أو غير

سارة. كما أن لديهم القدرة على التمييز بين الاحساس بالإنفعال والإستجابة بمقتضاه ،كإظهار الابتسامة أمام الآخرين رغم شعوره بالحزن لأمر ما، أو عدم إظهار الفرد لغضبه أمام زملائه حتى لا يفسد إجتماعهم رغم إحساسهم بالظلم .

وبشكل شامل فإن نموذج ماير وسالوفي للذكاء العاطفي، يؤكد على تفاعلية العاطفة، المعرفة، الدافعية فهما يؤكدان أن العواطف تمنح الفرد معلومات هامة، ولكن الأفراد يختلفون في القدرة على الوعي بها، ومنها توليدها وتفسيرها والإستفادة منها والإستجابة لها، من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاء .فالعواطف حسب هذا النموذج وسيلة لتسيير التفكير.

ويبتعد نموذج **ماير وسالوفي** في الذكاء العاطفي عن سمات الشخصية والكفاءات، بل هما يعتبران أن الذكاء العاطفي قدرة عقلية مثل الذكاء اللفظي، وبقية أنواع الكفاءات الأخرى ،التي تحدث عنها **جاردنر في** نموذجه للذكاءات المتعددة .لذلك فإن الدراسات الإمبريقية التي أجريت لغرض فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي، والذكاء المعرفي (التقليدي) والتي أعتمدت على نموذج **ماير وسالوفي** في قياس الذكاء العاطفي ،تؤكد وجود الإرتباط بينهما رغم أنهما متمايزان عن بعضهما البعض، مثل دراسة **ماير وجيهر 1996 Mayer and Geher**،كذا دراسة **لان وآخرون 1996**، ذلك أن مفهوم الذكاءالعاطفي في هذا النموذج يأتي بعنى قدرة عقلية . فأشكال حل الصراعات العاطفية وفق نموذج **ماير وسالوفي** يتطلب إضافة إلى الإنفتاح العاطفي نسبة ذكاء عام مرتفع. **(فرغلي ومجدي، 2007).**

- **مكونات الذكاء الوجداني حسب نموذج سالوفي وماير :**

من خلال العرض السابق تبين أن **ماير وسالوفي Mayer et Salovey** يعدان الذكاء العاطفي قدرة من القدرات المتعددة لدى الفرد، ومن ثم حددا لها أربع مكونات وهي : **('ماير و سالوفي، 2006/1999)**

1- المكون الأول : الإدراك العاطفي Percewing emotions

تهتم هذه القدرة بدقة ومعرفة الإنفعالات المختلفة وتحديدها ،فالأشخاص يتعلمون معرفة حالاتهم وحالات الآخرين العاطفية والتمييز بين هذه الحالات على إختلاف أحوالها، وهناك عدة قدرات فرعية ضمن هذه القدرة:

أ-**الإدراك العاطفي في الوجوه** : وتتمثل في قدرة الفرد على تحديد الإنفعال الصحيح، من خلال ملامح طبيعية لشخص ما وأفكاره المرتبطة بهذا الإنفعال.

ب – الإدراك العاطفي في الموسيقى : تتسع القدرة على إدراك العاطفة مع إتساع المحيط الإجتماعي للطفل والمراهق مع الآخرين، ولا يتوقف الأمر على ذلك ،فالشخص بعد ذلك يستطيع إستخلاص المحتوى العاطفي من خلال الموسيقى، والكلمات والاصوات والمظهر العام للأشخاص وعن السلوكيات المختلفة .

ج–الإدراك العاطفي في التصميمات الفنية Designs :إن الفرد الذي يمتلك هذه القدرة باستطاعته، التعبير عن مشاعره بدقة، ويعبر أيضا عن حاجاته المرتبطة بهذه المشاعر، ويتبين ذلك في فهمه لدلالات التصميمات الفنية والألوان وإتجاه الخطوط والأشكال، لأن المشاعر التي يعبر عنها الأفراد ،هي المرآة العاكسة للحاجات التي يسعون لإشباعها.

د–**الإدراك العاطفي في القصص Stories** : تشير هذه القدرة إلى إمكانية تمييز الفرد بدقة، بين التعبيرات الصادقة وغير الصادقة للمشاعر، وذلك من خلال القصص التي يعايشها مع الآخرين .فالأفراد الذين يستطيعون إدراك مشاعر أفراد أي قصة يسمعونها أو يعيشونها ،يتمتعون بدرجة عالية من الإدراك العاطفي .

2– المكون الثاني الإستعاب العاطفي Assimilating Emotion :

تهتم هذه القدرة بالاهتمام لتوضيح فعالية العاطفة في المعرفة ،حيث يكتسب الفرد القدرة على وصف الأحداث الإنفعالية التي تؤثر في المعالجة العقلية للأحداث المختلفة، التي تمر بالفرد .لأن العاطفة تعمل كنظام تنبيه منذ الولادة ،فالطفل يصرخ عندما يريد الطعام ،أو أي رعاية أخرى ويضحك إذا ما تعرض لمثير سار، وعلى هذا فإن هذه القدرة من قدرات الذكاء العاطفي تشمل قدرتين هما :

أ–**الوعي بأحكام الادراك المصاحب Synesthesi ajud jurents**:

تتمثل هذه القدرة في أن دورة المزاج الشخصي، تنتج ما يسمى بالمسرح العاطفي للعقل Emotional theatre of the mind حيث ينتقل المنظور العقلي للفرد من حالة إنفعالية إلى أخرى، كما أن هذه القدرة تبين أيضا أن الحالات الإنفعالية تثير حالات إنفعالية مصاحبة لها، مثلا : تشير السعادة للإحساس بالرضا والتناسق، فالفرد الذي يمتلك هذه القدرة يستطيع إدراك المداخل الإنفعالية المتصاحبة.

ب –**الحكم على تحيزات المشاعر Feeling Biases** :

تشير هذه القدرة إلى حكم الشخص على موقف معين، أو شعور يمر به شخص ما ، حيث تبدأ

عاطفة الفرد في تشكيل وتحسين التفكير، بإدارة الشخص للتغيرات في المواقف التي تصادفه ،كما تتضح هذه القدرة في كون العقل دائما في حالة تساءل ،عن كيفية شعور مختلف الشخصيات في موقف واحد

3 – المكون الثالث: الفهم العاطفي Understanding Emotions :

" تهتم هذه القدرة الثالثة من قدرات الذكاء العاطفي بعقلنه ومعرفة وفهم العواطف ،بمعنى مدى فهم الفرد للعواطف ومدى قدرته على تطبيق المعرفة العاطفية في الواقع اليومي.

من خصائص هذه القدرة أنها تنمو من البساطة إلى التعقيد، وبتقدم السن فالطفل يتعلم معاني الإنفعالات من خلال مواقف التنشئة الاجتماعية، فيعرف من والديه أن بكاء أخوه الأكبر مثلا نتيجة لإحساسه بالفشل في المدرسة ،مثلا وتتضح هذه القدرة من خلال قدرات أربع قدرات فرعية:

أ–**فهم خليط المشاعر Blends**:وتتمثل في مدى فعالية قدرة الفرد في التعرف على العلاقة بين الكلمات والمشاعر، بل وحتى بين المشاعر ذاتها .كأن يستطيع الشخص التعرف على العلاقة بين الرغبة والحب.

ب– **فهم التقدم في الإنفعالات:** توضح هذه القدرة مدى فعالية الفرد في تقديم تفسيرات لزيادة حدة شعور معين .فأصحاب الفهم العاطفي المرتفع بإستطاعتهم تحديد ما الذي سيحدث من هذه الزيادة في الإنفعال مثلا" غضب يبنى عليه غضب آخر"

ج–**فهم الإنتقالات بين الإنفعالات Transitions**: تبين هذه القدرة مدى فعالية الفرد في فهم المشاعر المعقدة والمشاعر البينية، كأن بفهم الفرد المشاعر البينية بين شعورين متناقضين، كالانتقال من حالة الغضب إلى الهدوء ،فأصحاب الفهم العاطفي المرتفع يدركون المشاعر التي تؤدي لحدوث الإنتقال من إنفعال إلى إنفعال آخر .

د– **فهم نسبية الانفعالات :Relativity** : تبين هذه القدرة مدى فعالية الفرد في فهم نسبية المشاعر لشخصين في موقف واحد .فيستطيع تحديد أيهما كان لديه الشعور أقوى من الآخر.

4– المكون الرابع: إدارة العواطف Managing Emotions:

تبين هذه القدرة التنظيم الواعي للعواطف عند الفرد من أجل تعزيز النمو العاطفي و العقلي وتتضح هذه القدرة من خلال قدرتين هما :

أ-إدارة مشاعر الآخرين Managing Feelings of the Others

وتتضح هذه القدرة من خلال إمكانية الفرد في تقويم مشاعر الآخرين ، ذلك أن وراء العواطف خبرة من الأفكار التي تحدد الأداء العاطفي وبنية لمزاج .فهذه القدرة تتيح للفرد إمكانية النفاذ إلى الأفكار والمشاعر التي تخلق العواطف والمزاج ،مما يسمح للشخص بتنظيم عواطفه، ومزاجه الذاتي ومزاج الآخرين أيضا. كما أن هذه القدرة تمكن الفرد من إصلاح المزاج السيئ ،بإحلال مزاج بديل حسن .مما يمكن الفرد من التعامل مع الصدمات بشكل أكثر توافقا ،بحيث يستطيع إدارتها (الاحداث الصادمة) في الذات ومع الآخرين .

ب-إدارة المشاعر الذاتية Managing Feelings of the Self

تبين هذه القدرة مدى إستطاعة الفرد تحمل الإنفعالات المختلفة خاصة السلبية، وتقبلها بشكل متوافق وتسييره وإدارته بإستقلالية ،فالفرد الذي يمتلك هذه الفعالية متفتح لفهم المشاعر وتعلمها، أيا كان محتواها العاطفي.

VIII: 2- الإتجاه الثاني : نموذج الكفاءات لـ دانيال جولمان Daniel Golman:

وقد بدأت هذه النماذج في المقالات الأكاديمية ،وقدمت الخصائص النفسية ذات الصلة الوثيقة بالذكاء العاطفي، وتوصف هذه النماذج بالنماذج المختلطة لأنها عالجت القدرات من خلال دمجها مع الخصائص الأخرى، مثل الدافعية ،الحالات الشعورية ، النشاط الإجتماعي في مقابل الإتجاه الأول (القدرات) الذي عالج المفهوم الذكاء العاطفي ، من حيث العلاقة بين إنفعالات الفرد وتفكيره .

وقدم دانيال جولمان نموذجه في الذكاء العاطفي من كتابه **الذكاء العاطفي** الذي نشر عام 1996 الذي أحدث ثورة معرفية كبيرة في الأوساط الاكاديمية و العامة أضا. ويعد نموذج دانيال جولمان **D.Golman** من المقاربات الاكثر شيوعا ويعد أيضا السبب في لفت الانتباه الى مفهوم الذكاء العاطفي ويعد سبب هذا الإنتشار إلى أن العواطف والإنفعالات لم تنل حقها من الدراسات السيكولوجية في السنوات السابقة.

يصنف نموذج دانيال جولمان **D.Golman** في إطار مقاربة الكفاءات العاطفية، حيث بنى نموذجه للذكاء العاطفي على خمسة أبعاد، والذي ظهر في تعريفه للذكاء العاطفي الذي سبقت الاشارة أليه أثناء عرضنا لمجموعة من التعاريف للذكاء العاطفي،و يعني قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الاخرين، وعلى تحفيز ذاته وعلى إدارة إنفعالاته وعلاقته مع الأخرين بشكل فعال .

- **مكونات الذكاء العاطفي حسب نموذج دانيال جولمان D.Golman**،

يتكون الذكاء العاطفي حسب النموذج الاول **دانيل جولمان 1996**من خمسة أبعاد **(عجاج،2002 ، 51)**

،و لكن عام 1998 ومن خلال كتابه **العمل مع الذكاء العاطفي** Working with Emotional Intelligence توسع في شرح نموذجه الخاص بالذكاء العاطفي، ضمن كفاءتين تضم نفس عدد الأبعاد

الكفاءة الشخصية Personnel Competence: وتضم الوعي بالذات تنظيم الذات ، الدافعية

والكفاءة الإجتماعية Social Competence: وتضم التعاطف والمهارات الإجتماعية **(الدردير، 2004 ،25-27)** وسنشرح فيما يلى هذه الأبعاد الخمسة :

1- **الكفاءة الشخصية personnel competence:** وتضم وفق هذا النموذج ثلاث مكونات هي:

أ-**الوعي بالذات:** وهو البعد الأول في نموذج جولمان 1998، ويعني معرفة إنفعالات الذات ويتضمن معرفة الفرد لحالته المزاجية، بحيث يكون لديه ثراء في حالته الإنفعالية ورؤية واضحة لإنفعالاته **(زيدان و الإمام .2003، 23)** وقد شبه جولمان هذه الخاصية (الوعي بالذات) ،بما وصفه فرويد **Freud** بالانتباه الموزع الذي أوصى به المحللون النفسيون ،حيث أن هذا" الإنتباه يستوعب ما يمر على الوعي بنزاهة وتجرد ،بوصفه شاهدا منهما لكنه غير فاعل، ويسمي بعض السيكولوجيين هذه العملية بالذات المراقبة، أي قدرة الوعي الذاتي الذي تتيح للعالم النفسي أن يرصد ردود أفعاله ،هو على أقوال المريض والكيفية التي تتولد بها التداعيات الحرة لدى المريض النفسي" **(جولمان،1995/ 2000، 73)**.

ويؤكد جولمان أن المعنى الحقيقي لهذه الخاصية، يعني أن نكون مدركين لحالتنا النفسية وتفكيرنا بالنسبة لهذه الحالة المزاجية نفسها، مستشهدا بالمقولة الارسطية الشهيرة "أعرف نفسك " كعنوان مميز في كتابه الذكاء العاطفي في القسم الثاني منه . ويذكر **جولمان** أن قد يبدوا للإنسان أنه واع بمشاعره وقت حدوثها لكن عندما يعيد التفكير فيها يدرك أنه في الحقيقة كان غافلا عما كانت عليه مشاعره .

والوعي بالذات حسب **جولمان Golman** "يتطلب تحفيز قشرة المخ الجديدة Neocortex ،وخاصة الأجزاء المتخصصة في اللغة التي تنتبه لتحديد وتسمية الانفعالات المثارة، والوعي بالذات ليس إنتباها يؤدي إلى الإنحراف بالعواطف والمبالغة في رد الفعل، وتضخيم المدركات ، بل هو طريقة محايدة تحافظ على تأمل الذات حتى في أثناء العواطف المتهيجة " **(جولمان، 2000/1995، 73**).

إن مراقبة الذات تمكن الفرد من تحقيق إدراك رصين لمشاعره المتقدة والمضطربة. وتزوده بما يحدث في

الموقف، وبالتالي فإن الوعي بالذات يؤدي "وظيفة رقابية على إنفعالات الفرد ،فهو يصدر أحكاما على هذه الإنفعالات بأنها جيدة أو سيئة أو مرفوضة، كأن يقول الفرد يجب أن أشعر بهذا الشعور أو علي أن أفكر في أمور سارة، لأتخلص من الحزن وأحيانا يصدر الوعي بالذات تعليمات صارمة مثل ألا أفكر في هذا (**جولمان، 79،2000**)".

ب-تنظيم الذات Self régulation : لقد ظهر هذا المفهوم في كتاب دانيال جولمان العمل مع الذكاء العاطفي، و أيضا عبر عنه معالجة الجوانب العاطفية ،لكن كان قبل هذا قد عبر عنه بإدارة الذات self managment والمعنى الذي ينطويان عليه حسب جولمان هو نفسه و هو التخلص من المشاعر السلبية ،كما تعني حسب دانيال **Daniel Golman** أيضا إدارة الدوافع و العواطف و المشاعر السلبية، و تحويلها إلى إنفعالات إيجابية، و ذلك بأن يغرس الإنسان في نفسه " المراقبة الذاتي **Self Control** ، والوفاء الشديد و الجدارة بالثقة و الصدق و النزاهة Trust Worthiness و الإخلاص في المسؤوليات و الواجبات Conscientiousness،التوافق و المرونة في التعامل مع التغيرات و التبدلات Adaptability and flexibility ، و الابتكارية في الأفكار و المعلومات "Inovation(New information and approach) **(Golman.1998.6)**

بمعنى أن يكون الفرد قادرا على ضبط إنفعالاته المزعجة بصورة مستمرة، بما يمكنه من التحكم في إنفعالاته و رغباته و بالتالي يكون قادرا على تحقيق أكبر قدر من التوافق. و يشير **جولمان** في هذا السياق إلى أن أفضل إستراتيجيات التعامل مع الأفراد الذين تنتابهم نوبات الغضب، إستراتيجية التألق الإنفعالي Emotional Brilliance،حيث أنها تسعى لجذب الغاضب لمصدر إهتمام بديل عن موضوع غضبه .(**العبيدات.2008 . 24**)، و هذا أشبه ما يكون بطريقة **البرت اليس** في العلاج المعرفي الانفعالي الذي يؤكد على (ضرورة إستخدام المعالج النمذجة، و التشجيع و المنطق لمساعدة العميل على إستبدال الأفكار الإنهزامية بأفكار أكثر واقعية و نفعا) (**فايد،2008، 93**). -والذي تمت الاشارة إليه في الفصل الثالث من الرسالة- أو تمكينه من رؤية أفكاره المتهيجة بصورة أكثر إيجابية، وهذا بما يسمح بتخليصه من غضبه .لأن موضوع الغضب قد لا يكون في حقيقته أمرا مثيرا له، وإنما طريقة إدراك الفرد لهذا الموضوع ،هو الذي قد يثير غضبه ويؤكد آرون بيك مؤسس نظرية العلاج المعرفي أن المريض يفسر الأحداث في العالم بشكل غير مبرر وانهزامي ،ويرى العالم كواضع لعقبات لا تقهر "(**فايد، 2008، 88**).

وفي هذا السياق يؤكد **جولمان** بقوله "لا شك أن مفتاح سعادتنا العاطفية ،يكمن في ضبط إنفعالاتنا

المزعجة بصورة دائمة، هذا لان التطرف المتزايد والمكثف في العواطف لفترة طويلة، يؤدي إلى تقويض إستقرارنا .ومن الطبيعي ألا نشعر طوال الوقت بنوع واحد من الإنفعال... إلى أن يقول والواقع أن هناك الكثير مما يقال عما تسهم به المعاناة البناءة في الحياة الابداعية والروحانية لأن المعاناة تهذب الروح " **(جولمان،2000، 87).**

ج-حفز الذات او الدافعية Motivating one self:

وهو ثالث بعد من أبعاد الكفاءة الشخصية في نموذج **دانيال جولمان Daniel Golman**و للذكاء العاطفي، و تتضمن دافعية الفرد للتحصيل و الانجاز و المثابرة و تحمل الضغوط، الاحباط في سبيل إنجاز الأعمال و التحدي و المخاطرة المحسوبة و العمل المتواصل دون ملل ،و التركيز على العمل حتى في الظروف الضاغطة. **(الدردير،2004 ، 31)** " و تتضمن الدافعية كمكون من مكونات *الذكاء* العاطفي تنظيم المشاعر التي تقود إلى تحقيق الهدف، و يحتاج الفرد الذي يمتلكها إلى مجموعة من القدرات تشمل إستدعاء التحكم العاطفي ،و تأجيل الكفاءة و خلق الدوافع التي تساعد على النجاح و التميز، و الوصول إلى الآداء المميز. و الأفراد الذين يمتلكون مستوى أعلى من الدافعية يميلون لأن ليكونوا منتجين و مؤثرين **(عثمان،"2011، 178)** وتشير الدافعية إلى القدرة على تنظيم الإنفعالات و توجيهها لصنع و إتخاذ أحسن القررات.

كما يؤكد دانيال جولمان على أهمية التفاؤل باعتباره أعظم حافز، و التفاؤل هو أن يتوقع المرء توقعا قويا أن الأمور ستتحول في الحياة دائما إلى ما هو سليم، على الرغم من الإحتباطات و النكسات ،و التفاؤل بمفهوم الذكاء العاطفي موقف يحمي الناس من الوقوع في اللامبالاة ،و فقدان الأمل و الإصابة بالإكتئاث في مواجهة مجريات الحياة " **(جولمان،2000/1995 ، 150).**

إن قدرة الفرد على الإحتفاظ بمعلومات تتطلبها المهمة التي يقوم بها الانسان، و التي تعرف بمصطلح الذاكرة العاملة Working memory ،قد تضعف حينما يكون تفكير الإنسان موجها للحالة الإنفعالية التي يعيشها، فقدرة الإنسان على التحكم في الإنفعالات و تأجيل الإشباع تمكنه من تحمل الضغوط ،و أشار جولمان دانيال إلى أنه من خلال الأمل يسعى الفرد لتحقيق دوافعه. " فالأمزجة التي تظل في حالة جيدة، تعزز القدرة على التفكير السلس و تسهل الوصول إلى حلول للمشاكل سواء فكرية او مشاكل بين الأشخاص و يطلق تداعي المعاني، و تساعد على ملاحظة إرتباطات الأفكار **(جولمان،2000/1995، 126).**

2-الكفاءة الإجتماعية Social compétence:

و تتكون حسب نموذج جولمان من بعدين هما :

أ- التعـاطف Empathy: او الـتفهم او الـتقمص العـاطفي ،و يشـير التعـاطف حسـب دانيـال جولمان إلـى قدرة الفرد علـى قراءة مشاعر الآخرين، مثل مـا هو قادر علـى تقبـل مشاعره و إدراكها .و تترجم لغة التعاطف هذه في صورة إيماءات ،بمعنى تمكنه قراءة مشاعر الآخرين من خلال الصوت، و الوجه و نادرا ما تتجسد هذه اللغة بالكلمات .

إن التعاطف **Empathy** كما يؤكد جولمان بكبح قسوة الإنسان، و هو يحافظ على تحضر الإنسان و يسرد لنا جولمان حالة قاتل إرتكب سبع جرائم ،و قد صرح هذا الرجل في إحدى المقابلات الاكلينيكية عندما سئل إذا ما كان يشعر بالشفقة تجاه الضحايا، فأجاب : لا أبدا و لو كنت شعرت بالشفقة لما إستطعت فعل ما فعلت، و يستطرد جولمان بقوله رغم أن ذكاءه العقلي، كان 160 و بالتالي فإن الذكاء العاطفي لا يرتبط بنسبة الذكاء . إن النقص في مشاعر التعاطف إذن يؤدي إلى الإضطرابات السيكوبانية الإجرامية وحوادث الإغتصاب و سلوك الاطفال المشاغبين.

و يؤكد دانيال جولمان**Daniel Golman** إستنادا على دراسات أجريت أن الإنسان القادر علـى قراءة المشـاعر و التعبيرات غير المنطوقة ،يكون فـي حالـة أفضـل مـا حيث التكيـف العـاطفي و محبوبا أكثر من غيره، صريحا و أكثر حساسية. كما بينت هذه الدراسات أن النساء أفضل من الرجال في هذا النوع من التعاطف . كما أنه يمكن تعلمه ليكون عنصرا مساعدا في الحياة .

و تؤكـد العديـد مـن الدراسـات علـى أهميـة التعـاطف و دوره فـي تحقيـق التوافـق النفسـي و الاجتماعي للفرد، وهذا جولمان يبين من خلال عرضه لمجموعة من الدراسات، منها تلك الدراسة التي أجريت على أطفال المدارس و التي أكدت أن الأطفال الاكثر ذكاءا في قراءة المشاعر غير المنطوقة ،كانوا من الأطفال المحبوبين في المدرسة، و أكثرهم استقرارا عاطفيا .كما أظهرت هذه الدراسة أن آداء هؤلاء الأطفال كان أفضل آداء، على الرغم من أن مستوى معامل ذكائهم متوسط ،بلا أي تميز عن معامل ذكاء الأطفال الأقل منهم مهارة في قراءة الرسائل العاطفية غير المنطوقة ،و تدل هذه النتائج على أن التفوق في مقدرة التعاطف مع الآخرين يسهل وسائل التأثير و الفعالية في الفصول الدراسية، (أو ببساطة تجعل مدرسين يحبون هؤلاء الأطفال اكثر من غيرهم) **(جولمان، 1995/2000. 144).**

إن التعاطف يعطي أو يمنح للإنسان مجال أوسع للإندماج في العلاقات الإجتماعية ،وهامش

كبير جدا للنجاح في الحياة العملية والدراسية والإجتماعية، وبالتالي تحقيق أكبر قدر من التوافق، ويرتبط التعاطف إرتباطا وثيقا بالوعي الذاتي، أو معرفة الذات لأن الانسان بقدر ما يكون قادرا غلى تقبل وفهم وإدراك عواطفه، يكون قادرا على قراءة وإدراك مشاعر الآخرين .فالأشخاص العاجزون عن التعبير عن مشاعرهم أو إدراكها وفهمها، فهم عاجزون أيضا عن معرفة مشاعر غيرهم، حتى ممن يعيشون من حولهم .

كما أكدت دراسة **نوسكي Noesky** وهو سيكولوجي أمريكي أن الأطفال الذين لا يستطيعون قراءة العواطف، او التعبير عنها يشعرون بالإحباط الدائم، لانهم لا يفهمون مالذي يحدث حولهم **(خوالدة، 2004، 41).**

أما عن نمو التعاطف فيؤكد **دانيال جولمان Daniel Golman**ا أنه يمكن غرسه في الإنسان منذ الطفولة، فالرضيع يشعر بالتوتر لمجرد سماعه لطفل او رضيع آخر يبكي ،وهو ما يعتبر تمهيدا مبكرا في حياة الإنسان للتعاطف .كما أن الوضع العاطفي في الأسرة له دوره أيضا في نمو التعاطف لدى الفرد ،فالآباء الذين يفشلون في إظهار تعاطفهم مع الطفل ،مثل الفرح والبكاء أو الاحتياج إلى الحضن الدافئ يتتسب في خسائر عاطفية كبيرة ،ومن ثم يبدأ الطفل في تجنب التعبير عن نفسه، وربما عن مشاعره أيضا.

أما بالنسبة للتفسير الفيزيولوجي للتعاطف، فقد استعرض دانيال جولمان في كتابه الذكاء العاطفي الكثير من الدراسات التي تفسر فيزيولوجيا التعاطف، منها تقريره في عام 1974 أكد أن المرضى الذين تعرضوا لتلف في المنطقة اليمنى من فصوص المخ الامامية ، أظهروا عجزا غريبا، حيث أصبحوا غير قادرين على فهم الرسائل الإنفعالية في نبرة صوت الناس، على الرغم من قدرتهم على فهم الكلمات جيدا، فكلمة شكرا نبيره ساخرة ،و إمتنان نبيره غاضبة جميعها لها نفس المعنى بالنسبة لهم .

و في تقرير آخر عام 1979 مرضى آخرين أصيبوا في أجزاء أخرى من الدماغ الأيمن حدث لهم عجز في إدراكهم الحسي الإنفعالي، و كانوا عاجزين عن التعبير عن عواطفهم الخاصة، من خلال نبرة صوتهم أو التلميحات .

و قد أكدت **ليسي براذرز Leslie Brothers**أن النتوء اللوزي **Amygdala** بارتباطه بمنطقة الترابط في المهاد البصري هو جزء من دائرة المخ العصبية الرئيسية التي هي اساس التعاطف **(جولمان. 2000/1995 ،152)**"

ب- المهارات الإجتماعية Social Skil(معالجة العلاقات) :

و تتضمن مهارة الفرد في تكوين علاقات إجتماعية ناجحة مع الآخرين ،والتعاون معهم والتأثير فيهم والفعالية في حل المشكلات التي تكون بينهم، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بفعالية وإدارة المناقشات الإجتماعية .

وقد حدد كل من **توماس هاتشن** **thonas hatches** **وهوارد جاردنر H.Gardner** أربع قدرات ووصفوها بأنها مكونات ذكاء التفاعل بين الافراد، وتشمل هذه القدرات (**خوالدة، 2004،40-41**)

أ/**تنظيم المجموعات Groups organizim** :وهي قدرة تمكن الفرد من تنسيق جهود مجموعة،الأفراد وممارسة الأدوار القيادية بشكل كفؤ وفعال، وتوجيه عمل هؤلاء الأفراد بشكل يخدم الأهداف المعالجة للجماعة .

ب/ **الحلول التفاوضية Negotiating Solution**: و تتمثل في قدرة الفرد على لعب دور الوسيط الفعال، الذي يمنع حدوث النزاعات و أيضا يشير إلى قدرة الفرد على إيجاد الحلول للنزاعات، وكل الأشخاص الذين يمتلكون القدرة يتفوقون في أعمالهم .

ج/ **العلاقات الشخصية peromel Connection:**

إن موهبة التواصل من بين المواهب التي تسهل القدرة على المواجهة، فالتعرف بشكل مناسب على عواطف الآخرين يعنبر فن العلاقات بين البشر، وهذا ما يسمح لهم بإقامة علاقات شخصية عالية، كما أن الأفراد الذين يمتلكون هذه القدرة نجدهم أفرادا لا معين في جميع المواقف الحياتية، بما يجعلهم أكثر توافقا وتميزا .

د/ **التحليل الاجتماعي Social analysis:**

القدرة على إكتشاف مشاعر الآخرين بكفاءة وبصيرة نافذة، ومعرفة إتجاهاتهم ودوافعهم لمعرفة الناس، وكيف يشعرون بهم ،وهذه القدرة تؤدي إلى سهولة إقامة علاقات حميمية والإحساس بالوئام والقدرة على التحليل الاجتماعي أفضل تحليل .

وأشار **برودي وجوديت هول Brudey et Hall.1999** في بحث حول الإختلاف في العواطف حسب متغير الجنسين، وتوصلتا إلى أن الإناث نظرا لتطورهن السريع والسهل في اللغة، أكثر من الذكور فهن أكثر حدة في إظهار مشاعرهن من الذكور في استخدام الكلمات، ليكشفن ردود الأفعال الإنفعالية بديلا عن الصراعات الجسدية ،كما لاحظت الباحثتان أن الذكور الذين لا يتلقون تأكيدا لفضيا للمؤثرات التي يواجهونها ،قد لا يدركون كثيرا حالتهم الإنفعالية أو أحوال غيرهم .

"إن الاشخاص الذين يمتلكون هذه القدرة، يسهل عليهم الإرتباط بالناس من خلال قراءة إنفعال الآخرين ومشاعرهم، ومن السهل أن يكونوا قادة وواضعي نظم ، ويستطيع هؤلاء أيضا معالجة المنازعات قبل نشوبها في أي نشاط إنساني ،هم باختصار القادة الطبيعيون الذين يمكنهم التعبير عن أحاسيس الجماعة الصامتة، بقيادة مجموعة من الأفراد نحو أهدافها .هؤلاء هم نوع من الناس سيتريح الاخرون لوجودهم معهم ،لانهم يغذونهم عاطفيا ويتركونهم في حالة نفسية طيبة، ويعبرون عن ذلك بمثل هذا التعليق، "كم نشعر بالسرور حين نكون قريبين من مثل هذا الشخص " **(جولمان، 2000/1995،173-174).**

ويعرض لنا دانيال جولمان نوعين من الاذكياء في هذا المجال وهم :

-المتناغمون .

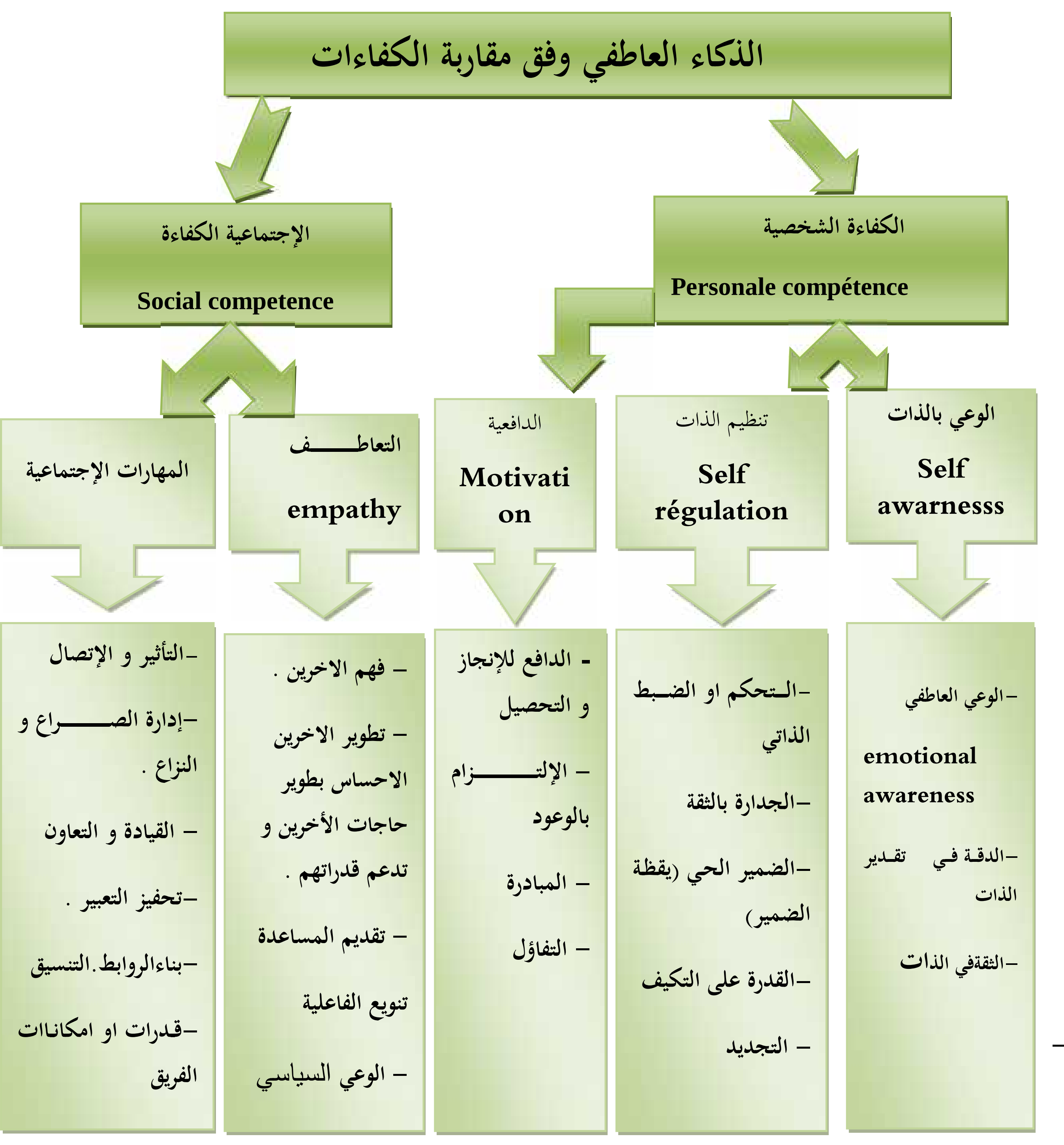
-الاشخاص الاكثر حسما في التعبير على أنفسهم .

أما الصنف الأول وهم **المتناغمون:** ويقصد بهم أولئك الأشخاص الذين يتركون إنطباعا إجتماعيا ممتازا ،ويمتلكون القدرة على إظهار إنطباعهم العاطفي، فهم يتناغمون مع ردود أفعال الناس .ومن ثم فهم قادرون على مواصلة هذا التناغم بأدائهم الإجتماعي المنضبط، ليضمنوا أنهم يتركون عند الآخرين الأثر المرغوب، ويمكن إعتبارهم مثل الممثلين المقتدرين. ولايهم هؤلاء الاشخاص (المتلونين اجتماعيا) أن يقولو شيئا ويفعلوا شيئا آخر، ما دام تقبلهم هذا يحقق لهم قبولا إجتماعيا فهؤلاء الاشخاص يعيشون تناقضا بين صورتهم الإجتماعية وحقيقتهم . ويحاول هؤلاء الاشخاص فحص من حولهم ،لمعرفة المطلوب منهم حتى قبل أي رد فعل من جانبهم، ولا يعبرون بصدق عما يشعرون به ، ومع استمرار رغبتهم في أن يظلوا دائما محبوبين ،حتى بالنسبة لمن لا يشعرون هم أنفسهم نحوهم باي إعجاب أو حب في ظل هذه الرغبة ينجحون في جعل من يتعاملون معهم، يعتقدون بأن العلاقة بينهم وبين هؤلاء المتقبلين علاقة ودية .وهذا النموذج تقابله الخصائص السيكولوجية لبعض المهن كالتمثيل ،المحاكمات القانونية ،عمليات البيع ،الديبلوماسيةالسياسية .

لكن إذا ناقشنا هذا النموذج من ناحية التوافق والصحة النفسية، يمكننا القول بأن هذه الفجوة بين ما يشعر به الفرد فعلا وبين أفعالهم التمثيلية (الاشخاص يتلونون حسب الظروف)، والتي عادة ما يكون هدفها إرضاء الغير، قد تكون سبب في عدم رضا الفرد عن نفسه بل حتى في فقد عناصر ومكونات هويتة في ظل استمرار التمثيل وبالتالي فهو أقل توافقا من الفرد الذي يكون أكثر حسما ،في التعبير عن نفسه، نظرا لتطابق عواطف الفرد مع تعبيراته وتصريحاته كما سنوضح الآن .

أما النموذج الثاني الذي تحدث عنه جولمان كما أسلفنا الذكر ،وهم الأشخاص الاكثر حسما في التعبير عن مشاعرهم ،ويمكنهم التوفيق بين التهذيب الإجتماعي والذكاء والمشاعر الحقيقية، وهو ترسيخ للقول

المشهور "أن تكون أنت نفسك" . وهي قدرة للفرد بان يفعل ما يتفق مع مشاعره الدفينة وقيمه ،بغض النظر عن النتائج الإجتماعية وهذا يؤدي إلى التخلص من الإزدواجية والتمثيل الغجتماعي (Golman,1998,98).



مخطط رقم(10)

يوضح مكونات للذكاء العاطفي دانيال جولمان 1998 Daniel Golman

VII :3 – الإتجاه الثالث : النماذج المختلطة

وهي النماذج التي اعتمدت على مداخل متعددة لدراسة الذكاء العاطفي ،وتوصف هذه النماذج على أنها عالجته من خلال دمجه مع الخصائص الأخرى ،مثل الدافعية ، سمات الشخصية ، في مقابل إتجاه القدرات **لماير وسالوفي Mayer et Salovey**، الذي عالج الذكاء العاطفي من حيث العلاقة بين الإنفعالات والتفكير وإعتباره قدرة عقلية مستقلة ،ومتمايزة عن بقية القدرات الأخرى ، لهذا تظهر الإختلافات بين النموذجين، وتبدوا واضحة في نتائج الدراسات الامبريقية ، حيث تؤكد الدراسات التي تعتمد على نموذج **بارونBar-on** وبقية النماذج المختلطة بشكل عام ،أنه لا توجد علاقة بين الذكاء العام والذكاء العاطفي، لان هذا الاخير –والنموذج الذي يعتمده– يختلف تماما عن الذكاء الأكاديمي أو الذكاء بالمفهوم التقليدي، وهذا ما أثبته بارون **1997Bar-on** ، في دراسة حول العلاقة بينهما حيث وجد أن معامل الإرتباط بين الذكاء العاطفي ،الذي يقيسه مقياس **Bar-on**و ـالذكاء الذي يقيسه مقياس وكسلر ضعيف جدا ،عكس الدراسات التي قام بها **ماير وسالوفي Mayer et Salovey**والتي سبقت اليه الإشارة اليها وفيما يلي عرض لبعض النماذج المختلطة :

VIII :3-1 –نموذج بارون R.Bar-on model 1997 :

يؤكد هذا النموذج إلى وجود تداخل بين الذكاء العاطفي وسمات الشخصية، فقد عرف بارون الذكاء العاطفي على أنه مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية **No cognitive competence** وقد كانت الفكرة الأساسية التي إنطلق منها **بارون** في أبحاثه، وخلال بنائه لمقياس الذكاء العاطفي.هو محاولته الإجابة عن السؤال لماذا ينجح بعض الأفراد أفضل في ضبط إنفعالاتهم من الآخرين (**السمادوني، 2007، 103-104**).

وخلص **بارون Bar- on** بعد إستعراض التراث السيكولوجي الذي يحدد بعض السمات التي لها علاقة بالنجاح في الحياة ، وقد صاغ نموذجه هذا مؤكدا أن الذكاء يصف قدرات ومهارات وفعاليات متزايدة، والتي تمثل تشكيلة من المعرفة يستخدمها الفرد للتكيف مع الحياة بفعالية ،حيث أنه كلما تم توظيفها للتأكيد على نوع خاص من الذكاء المختلف عن (**طه ،احمد محمد ، 2005**) ،وقد توصلت الأبحاث التي إستخدمت مقياس بارون **Bar-on**، أن الكفاءات الشخصية تعتبر مؤشر للنجاح في الحياة، وهذا ما لم تقدمه وتوفره إختبارات الذكاء المعرفية ،كما توصل **بارون** إلى تحديد خمس مجالات وظيفية تتكون من 15 مهارة غير معرفية، –وتعد مكونات أساسية للذكاء العاطفي– (**سعيد،سعاد جبر، 2008، 14**).

أ- **المهارات الذاتية Intra-personal** وتضم المكونات التالية :

1-الوعي بالذات : وتعني القدرة على معرفة المشاعر الذاتية وفهمها .

2- التوكيدية: وتعني القدرة على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والأفكار .

3-تقدير الذات :وتعني القدرة على تقدير الذات بدقة .

4-تحقيق الذات : وتعني القدرة على إدراك الإمكانات الكامنة لدى الفرد .

5-الإستقلالية : وتعني القدرة على توجيه الذات والسيطرة على تصرفاتها، والتحرر من الإعتمادية العاطفية .

ب- **المهارات الإجتماعية أو البينشخصية Iter-personal** وتضم المهارات التالية :

1 -**التعاطف** : ويعني القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين .

2 -**العلاقات بين الافراد** : وتعني القدرة على بناء علاقات مرضية مع الآخرين وإدامتها .

3-المسؤولية الاجتماعية : وتعني القدرة على التعاون والمشاركة والبناء ضمن الجماعة.

ج- **المهارات التكيفية Adaptablity** وتضم المهارات التالية :

1 -**حل المشكلات:** تعني القدرة على تحديد المشكلة وحلها بفعالية.

2- **المرونة** : تعني القدرة على التكيف مع مشاعر الآخرين وأفكارهم .

3 -**المسؤولية الإجتماعية** : إختبار الواقع .

د- **مهارات إدارة الضغوط Stress Management:** لقد أكدت العديد من الدراسات دور الذكاء العاطفي في مواجهة الضغوط، كدراسة **هاست وإيفانر Hust et evans** التي توصلت إلى أن الأفراد مرتفعي الذكاء العاطفي أقل إحتمالية للتعرض للأعراض المصاحبة للخبر الصادم **(خليل والشناوي،2005)**

1-تحمل التوتر والضغط النفسي :وتعني القدرة على مقاومة الضغوط وعدم الرضوخ لها

2-التحكم في الانفعالات : وضبط الاندفاع .

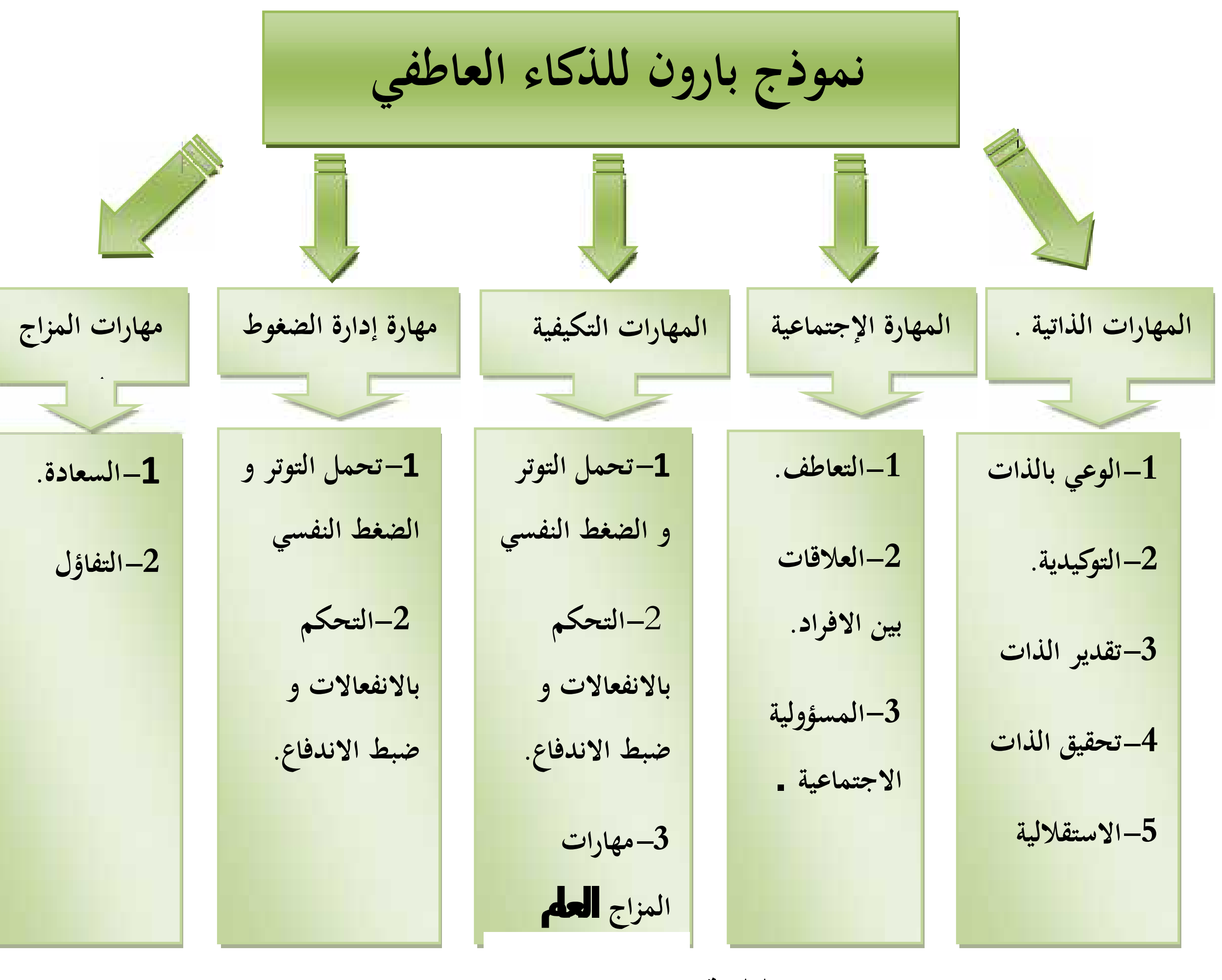
هـ- **مهارات المزاج العام General Mood** وتضم المهارتين :

1-السعادة :وتعني القدرة على الشعور بالرضا والإستمتاع بالوقت والانبساط قدر الإمكان.

2-التفاؤل : ويعني القدرة على إدراك الجانب المشرق في الحياة، والمحافظة على موقف إيجابي تجاهها حتى في الظروف الصعبة .

ويتبين من كل هذا أن مفهوم الذكاء العاطفي حسب نموذج **بارون**، يمثل الجانب غير المعرفي للذكاء

العام ،الذي لم ينكر أصحابه الجوانب غير المعرفية شأنه في ذلك شأن **جارنر** في نظرية الذكاءات المتعددة ،التي أبرز فيها كلا من الذكاء الذاتي والإجتماعي باعتبارهما من المكونات غير المعرفية للذكاء بمفهومه التقليدي .



مخطط رقم

يوضح مكونات الذكاء العاطفي حـ Bar-on

VIII :3–2 –نموذج ديو لوس وهيكس 999 :Dulewie

وقد عرف الذكاء العاطفي على أنه يشير الى" ذاتية ،وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بـ شاعر الآخرين مما يؤدي الى علاقة ناجحة معهم (**الخضر،2002**) .وقد قام الباحثا مهني لـ 72 مدير عام شركة بريطانية ،ودامت الدراسة 7سنوات، وقد هدفت الدراسة إ لعاطفية **emotional**

Competence التي تميز المدراء المتميزين عن بقية زملائهم ،وكان معيار التميز في المنصب الحالي ونسبة التقدم الوظيفي، وقد خلص إلى وجود إرتباطات جوهرية بين عوامل مقياسي الشخصية، والكفاءة العاطفية المستقاة من مسح المهارات الوظيفية، حيت وجد أن هناك 16 مهارة إنفعالية تميز بين المجموعتين، والتي تم تصنيفها إلى ست مهارات **(السمادوني، 2007،120)**.

- الحساسية : Sensitivity
- المرونة: Resillience
- التأثير والقابلية للتكيف : Influence and adaptability
- الحسم والتوكيدية : Decisiveness and assortiveness
- الطاقة والاستقامة: Energy, entegrety,
- القيادة: leadership

وبناءا على هذه النتيجة تم تصميم إستبان لقياس الذكاء العاطفي يتكون من 69 بندا موزع على سبعة مقاييس، إعتبرت كأبعاد للذكاء العاطفي حسب ديلوكس وهيكس وهي :

أ-**الوعي بالذات** : وتتضمن وعي الفرد بمشاعره وقدرته على السيطرة عليها، مدى إيمانه بقدرته على إدارة إنفعاله .

ب-**المرونة العاطفية** : القدرة على العمل بشكل فعال في عدة مواقف ضاغطة، والقدرة على إظهار السلوك توافقي مناسب أمامها .

ج-**الدافعية** : القدرة على حفز الذات لتحقيق نتائج ،وأهداف على المدى القصير والبعيد .

د- **الحساسية** : القدرة على فهم إحتياجات ورؤى الآخرين عند إتخاذ القرارات .

ه-**الحسم:** القدرة على الوصول إلى قرارات واضحة رغم نقص أو غموض المعلومات، وحشد الجهود لتنفيذها، باستخدام المنطق والعاطفة .

و-**الإلتزام** : القدرة على إظهار الإلتزام بتعهداته وأهدافه المعلنة، رغم التحديات وتناسق أفعاله مع أقواله .

VIII:3-3 نموذج أيمن الصواف :وضع أيمن الصواف نموذجا للذكاء العاطفي يتكون من أربعة أبعاد و الذي يعتبر من النماذج المختلطة في تفسير الذكاء العاطفي. **(الدردير، 2004، 29 -30")**

أ-المعرفة الانفعالية Emotional literacy

وتتضمن تنمية مجموعة من المفردات المفيدة للمعرفة الانفعالية، لتمييز وتقييم المعرفة الخاصة بالمشاعر، وتسهم كل من الأمانة الإنفعالية والطاقة الإنفعالية، والتغذية الراجعة الإنفعالية والحدس العملي في المعرفة الإنفعالية.

ب--الإستعداد التهيؤ العاطفي Emotional fitness:

وتعد الثقة المفتاح للسمات المتعلقة بالإستعداد الإنفعالي، التي تتضمن الجدارة بالثقة (الموثوقية) ، المرونة التجديد ، السخط أو الإستياء بطريقة بناءة وهذه السمات تظهر القيم الشخصية والسمات التي تحفزها. والمعرفة الإنفعالية والإستعداد الإنفعالي يتعاملان بشكل أكثر اتساعا، من الذكاء العاطفي لانهما يعملان على تدعيم القوة المنشطة له في ظروف متعددة

ج-الصدق العاطفي : Emotional deth

وهو يتصل بالأعمال التالية : الدعوة إلى جوهر الشخصية لتحديد ولتحسين الغرض والجهد المتميز الذي يحدد مصير الفرد ، والإلتزام بالتعهد والدافعية والمبادرة والضمير ،والمسؤولية والإستقامة وزيادة تأثير بعيدا عن سلطة الفرد .

د-التحويل أو التغيير العاطفي Emotional change

ويعني التحويل من الأسوأ إلى الأفضل، فهو يتضمن خليط من القوى التي تمكن من إكتشاف الفرص الإبداعية وتغيير الأفكار السيئة إلى أخرى حسنة.

IX: علاقة الذكاء العاطفي بالتوافق النفسي :

شكلت نظرية **جاردنر Gardner** في الذكاءات المتعددة، ثورة على فكرة معامل الذكاء التي إتسمت به فكرة بنية **Biret 1904** عن الذكاء و الإختبار الذي أعده . حيث أكد **جاردنر Gardner** أنه لا توجد وحدة كلية . من نوع واحد من الذكاء و تعتبر عاملا حاسما في النجاح في الحياة،و لكن هناك تدرجات عريضة تشمل أنواعا من الذكاء تضم سبعة مداخل متنوعة، و تشمل قائمة جاردنر البراعة اللفظية و البراعة المنطقية الرياضية، و الذكاء الشخصي و الذكاء البينشخصي و هو ذكاء العلاقات المتبادلة بين الناس ،و إستمرت جهود **جاردنر Gardner**مع معاونيه في هذا المجال، و أكد أنه لا يوجد عدد سحري لتعدد مواهب الإنسان و أكد أن " سبعة " مداخل للذكاء، هو مجرد رقم تقديري لمجالات و نواحي مواهب الانسان.

لقد قدمت هذه الرؤيا التعددية للذكاء، صورة أكثر ثراء لقدرة الطفل و إمكانات نجاحه ، أكثر من معامل الذكاء . كما أكد **جاردنر** أنها لا تستطيع التنبؤ بالأداء الناجح للأطفال. ولخص جاردنر نظريته في تعدد أنواع الذكاء: " إن الذكاء في العلاقات المتبادلة بين الناس، هو القدرة على فهم الأخرين و ما الذي يحركهم و كيف يمارسون عملهم، و كيف نتعاون معهم والواقع أن الناجحين من العاملين بالتجارة و السياسيين و المدرسين و الاطباء والزعماء الدينيين، يتمتعون في العلم بدرجات عالية من الذكاء في مجال العلاقات العامة. فالذكاء الخاص بين الناس هو القدرة على تبادل العلاقات فيما بينهم ،التي تتحول إلى قدرة داخلية، إنها القدرة على تشكيل نموذج محدد و حقيقي للذات، لكي يتمكن من التأثير بفعالية في الحياة " (**جولمان 2000/1995 ، 62-63**).

إن هذه النظرة التعددية للذكاء، أثبتت أنه لا يمكن أن نربط نجاح الإنسان في حياته بذكائه حالعقلي فقط، فقد أشار **جولمان Golman** إلى أنه " قامت حوالي ألف مؤسسة أمريكية، بإجراء أبحاث شملت عشرات الألوف من الاشخاص ،على مدى عشرين سنة ،وقد توصلت هذه الأبحاث إلى النتيجة نفسها أن نجاح الإنسان وسعادته في الحياة ،يتوقفان على مهارات لا علاقة لها بشهادته وتحصيله العلمي **(Golman, 1998,52)**.

إن هذه الدراسات الطولية بينت أن الأشخاص الذين تخرجوا حتى جامعات مشهورة – و المعروف أن الإلتحاق بها يكون للأفراد الذين تحصلوا على درجات عالية – و كانت درجاتهم ممتازة لم ينجحوا في حياتهم العملية ،أو الاسرية أو العاطفية .في حين أن أشخاصا درسوا في جامعات عادية ،و كانت

درجاتهم متوسطة إستطاعوا أن يؤسسوا شركات ضخمة، و يكونوا ثروات ضخمة و هائلة، وهم يتصفون بالإستقرار العاطفي و النجاح، و التوافق في علاقتهم الأسرية و الإجتماعية و المهنية .

هذه الإشارة لا تعني بالطبع، أنه لا دور لمستوى الذكاء العقلي و الشهادات الجامعية في التوافق النفسي، و تحقيق النجاح للفرد بقدر ما هي إشارة إلى أن إرتفاع مستوى الذكاء العقلي وحده لا يضمن تحقيق النجاح في الحياة، و التوافق النفسي بشكل عام، بل لا بد من توفر صفات، و مهارات عاطفية تضمن هذا المستوى التكاملي الذي يصبوا إليه أي إنسان ،و تتمثل هذه المهارات في الذكاء العاطفي التي يعتبرها متغير هام لتوافق الفرد مع نفسه و مع بيئته التي يعيش فيها .حيث يمنحه القدرة على فهم نفسه و فهم الأخرين بما يضمن له النجاح في الحياة و قد أكد **بارون 1997 Bar-on** أن الذكاء العاطفي يرتبط ببعض مظاهر الصحة النفسية و التوافق، مثل التفاؤل و المرونة و الواقعية و القدرة على حل المشكلات، و مواجهة الضغوط و القدرة على السيطرة و الضبط . **(Bar-on . 1997)**

أما **كيميس و آخرون2000 Chemiss et al** فيرون أن الذكاء العاطفي هو أساس الثقة بالنفس و تكامل الشخصية، و تقدير الذات و القدرة على التكيف و المرونة في مواقف المحن ،و الدافعية الذاتية و البراعة في التعامل مع الآخرين . كما أكدوا أن الذكاء العاطفي غير ثابت، و لا يتوقف نموه عند مرحلة عمرية معينة بل كلما ينمو الفرد ينموا ذكاؤه العاطفي .

و في دراسة **لمهرابيان Mehrabian 2000** على عينة مكونة من 306 من الأفراد، تراوحت أعمارهم بين 67 الى 46سنة 107 ذكور ، 195 من الإناث توصل إلى أن الذكاء العاطفي يرتبط بصورة دالة موجبة بالقلق، و بصورة سالبة بالاكتئاب، كما يرتبط إرتباطا موجبا بتكامل الشخصية، و سلوك المواجهة الشخصية. **(Mehrabian, 2000).**

و يرى **ابراموفيتش 2001 Abramovittz** ان الذكاء العاطفي يرتبط إرتباطا وثيقا بالتوافق النفسي ،من خلال قدرة الفرد على التحكم في الضغوط الإنفعالية،و طريقة الإنفعال، كما أن الذكي عاطفيا يمكن ان يتحاشى بعض الأمراض الجسمية ، الناتجة عن الضغوط كالازمات القلبية و إرتفاع الضغط، و أمراض الجهاز الهضمي .و أكد أبراموفيتز أن الذكاء العاطفي يشبه الذكاء العقلي، غير أنه يتضمن الوعي و الإستبصار بالإنفعالات ،أكثر من العمليات العقلية الأخرى ،كما انه يؤثر في العديد من مظاهر الحياة العقلية للفرد والقدرة على التعامل مع الآخرين، و صياغة أساليب حياة جيدة و النجاح في المدرسة و المهنة ،و مختلف المجالات الحياتية للفرد، كما أكد أبراموفيتز أن البرامج الإرشادية و العلاجية .

،لمشكلة التسرب المدرسي تصبح أكثر فعالية اذا تضمنت الذكاء العاطفي لدى التلاميذ، ذلك أن هذا النوع من البرامج يساعد على إكتساب مهارات التحكم في الإنفعالات ،و ادارتها كالغضب مثلا و تساعدهم أيضا على توطيد علاقاتهم بالجماعات المدرسية، كالمعلمين و زملائهم .**(Abramovitz.2001).**

و يرى **كيمبر Kemper1999** أن الحالة الإنفعالية للفرد ،تؤثر على قدرته على تنظيم المعلومات و العمليات العقلية الأخرى ،و الذكاء العاطفي يؤدي إلى زيادة التماسك الداخلي و الإتزان و تكامل الشخصية لدى الفرد ، و زيادة القدرة على التحكم و ضبط الذات. **(Kemper.1999)**

وفي دراسة **لابستين 1998 Epstein** أكد أن الذكاء العاطفي مستقل عن الحالة العاطفية Emotional State، فقد يتعرض الذكي عاطفيا ،إلى مواقف محبطة أو ضغوط حياتيه معينة فيكتئب إلا أنه يتميز بالقدرة على التخلص من هذه المشاعر السلبية ،في وقت أقل اذا ما قورن بأفراد أخرين لديهم مستوى متدني من الذكاء العاطفي**(Epstein. 1999)**

كما أكد **كونستاتين و جانيور Constantine et Ginior 2001**، أن الافراد الذين لديهم مستوى عال من الذكاء العاطفي يتميزون بالتوافق و الدفء العاطفي و المثابرة و التواضع .

(Constantine and Ginior .2001)

أثبت كل هذه الدراسات العلاقة الوثيقة الإيجابية بين الذكاء العاطفي و التوافق النفسي، رغم إختلاف الثقافات التي أجريت فيها هذه الدراسات ، ذلك أن الأذكياء عاطفيا يتميزون بالقدرة الفائقة على الوعي بذواتهم (يستطيعون تحديد إيجابياتهم و سلبياتهم دون أليات دفاعية) و هذا الوعي الذاتي، هو الذي يمنحهم مساحة كبيرة للتعامل مع جميع أنواع سمات الشخصية ،لانهم يدركون جيدا الإختلافات الموجودة بين الأفراد و هذا ما يجعلهم قادرون على مواجهة مختلف المواقف الضاغطة، التي يتعرضون لها و بطريقة ايجابية .

إن الذكاء العاطفي يعتبر في نظر العديد من الباحثين ،مؤشرا هاما للتوافق النفسي للفرد ،حيث أشار **ستوفت Stufft 1996** إلى أن تنمية الذكاء العاطفي لدى الأفراد يؤدي إلى حفض معدلات الجريمة و زيادة مستوى التوافق الاجتماعي،والتحكم في الغضب و زيادة مستوى التعاطف ،و هي كلها متغيرات من شأن البرامج التدريبية القائمة على الذكاء العاطفي تنميتها، و بالتالي الانقاص من حدة تأثير السلوكيات اللاتوافقية على المستوى الاجتماعي لا الفردي فقط . **(Stufft .1996)**

ذلك أن الإنفعال يؤثر على التوافق الإجتماعي ،فالإنفعال الحاد يعني فقدان التوازن و يبدو كاختلال في السلوك، أو إضطراب في النشاط و أحيانا يظهر كإضطراب نفسي . إن الإنفعال المتهيج مطهر من مطاهر سوء التوافق النفسي و الّإجتماعي ،مما يؤدي الى تغيرات نفسية و حسميه ، و أيضا الى

إضطرابات في التفكير (عقلية) .إن النضج العاطفي شرط للتوافق الإجتماعي و الصحة النفسية ، و قدرة الشخص على ضبط إنفعالاته من أهم عوامل النجاح و تحقيق التوافق النفسي (المليجي.2000. 184-187)

و قد أكد **سامي محمد ملحم 2001** أن الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية ،و التوافق يتميز بالعديد من المظاهر كالتكامل و التوافق، مع متطلبات الحياة الإجتماعية و الحساسية الإنفعالية . كما أنه يتفاعل بصورة إيجابية مع البيئة التي يعيش فيها و يتميز سلوكه الإجتماعي بالسواء ، كما أنه يتميز بالكفاءة و المرونة الانفعالية و الفعالية الإجتماعية، و الإطمئنان إلى الذات و القدرة على اشباع الحاجات الأساسية بطرق سوية (**ملحم،61،2010**)

و من بين الدراسات العربية أيضا التي أثبتت العلاقة بين الذكاء العاطفي و التوافق، دراسة **سامي محمد موسى هاشم** و التي تم ذكرها في الدراسات السابقة، حيث أكد أنه توجد إرتباطات دالة احصائيا بين بعدي تعاطف و تنظيم الإنفعالات و الصحة النفسية. (**هاشم، 2004**)

وقد أشار العديد من الباحثين إلى الجانب العاطفي كمؤشر للتوافق النفسي حتى قبل ظهور متغير الذكاء العاطفي في التراث السيكولوجي، منها ما أشار إليه **مصطفى فهمي 1987** في مظاهر وشروط التوافق السليم حيث أكد أن الشخص المتوافق يتميز بـ:

1/ القدرة على تحمل المواقف الضاغطة أو مواجهة العقبات، و حل المشكلات بطريقة يرض عنها و يقرها المجتمع، أي أن لديه القدرة على الصمود حيال الأزمات و الشدائد و المشكلات ، و ضروب الإحباط دون أن يختل ميزانه ،و يشوه تفكيره و دون أن يلجأ إلى أساليب ملتوية و غير ملائمة.

2/ أن يعرف الانسان ذاته معرفة جيدة وما تحوي الذات من قدرات، و إستعدادات و ميول و رغبات و مدركات شعورية و إنفعالات و أن يقوم بتقييمها و هو محور الوعي بالذات، كمكون للذكاء العاطفي أو ما يسميه جولمان بالكفاءة الذاتية، و توجيهها الوجهة الصحيحة (**فهمي ،52،1995**)

كما أثبتت **دراسة باكت و أخرون Backett et al 2004** على مجموعة من طلبة جامعة ييل **Yale**على عينة قوامها 330 حول الذكاء العاطفي و علاقته بالسلوك اليومي . الإرتباط بين الذكاء العاطفي و التكيف، حيث أكدد أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين تدني مستوى الذكاء العاطفي وبين مؤشرات سوء التكيف، كتعاطي الكحول والمخدرات والسلوكيات المنحرفة ،وضعف العلاقات مع الأصدقاء .أي أن تدني الذكاء العاطفي وخاصة إدراك العواطف وإستخدامها لتسهيل التفكير، ربما يكون متنبئا جيدا بسوء التكيف، والممارسات السلوكية السلبية أكثر من قدرة مقياس سمات الشخصية الخمس على ذلك(**Brackett.Mayer et Warner .2004**)

الفصل الخامس
الدافعية للإنجاز

تمهيد

I : الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها.

II : تعريف الدافعية للإنجاز.

III : قياس الدافعية للإنجاز.

IV : خصائص ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة.

V : بعض النماذج التدريبية لتنمية الدافعية للإنجاز.

VI : بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.

VII : علاقة الدافعية للإنجاز بالتوافق النفسي.

تمهيد:

تعتبر دافع الإنجاز واحد من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من الناقش والجدل، من طرف التربويين والسيكولوجيين على حد سواء، وهو من الدوافع المتأصلة والمرتبطة بدافع الاستحسان .

ويعتبر ألفرد أدلر **A. Adler** من الناحية التاريخية أول من إستخدم أو أشار إلى الحاجة إلى الإنجاز في التراث السيكولوجي، حيث قدمه على أساس أنه دافع تعويض مستمد من خبرات الطفولة، أما **كيرت ليفين K. Liwin** فقد عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح **Aspiration**. وذلك قبل إستخدام **هنري موراي H. Murray** لمصطلح الحاجة للإنجاز، هذا الأخير الذي يعتبر أيضا أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز Need for Achievement، بشكل علمي ودقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية ،وذلك في دراسته الشهيرة إستكشافات في الشخصية Exploration in personality التي عرض فيها عدة حاجات نفسية من بينها الحاجة للإنجاز، وستعرض في هذا الفصل بنوع من التفصيل والتحليل لهذا المتغير الذي يعتبر من أهم المؤشرات الدالة على التوافق النفسي.

I : الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها.

I :1-تعريف الدافعية:

1- تعريف معجم العلوم الإجتماعية للدافعية:

1- عملية نفسية عضوية تفترض قيامها لدى الكائن لتعليل السلوك الصادر عنه.

2- وهو حالة اختلال للإتزان النفسي العضوي لدى الكائن، تحدد سلوكه التالي تحديدا جزئيا من حيث وجهته وحدته.

3- ويمكن النظر إليه كمتغير متوسط بين منبهات ،أو مرافق سابقة عليه (تثيره من خارج الكائن) و إستجابات تالية تتأثر به.

4- ويندرج تحت الدافع عدة مفاهيم أكثر نوعية كالرغبة والحافز والحاجة و الإهتمام. **(مذكور و آخرون، 1975، 259).**

2 - تعريف كاجان Kagan للدافعية:

يعرف **كاجان j. Kagan** أن الدافع عبارة عن تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة ،أو تنتظم بشكل متدرج أو هرمي **(خليفة،2000، 69).**

3-تعريف ليندا دافيدوف : الدافع أو الدافعية ، مصطلح يشير إلى حالة داخلية تنتج عن ح:اجة ما، وتعمل هذه الحالة على تنشيط إستثارة السلوك الموجه نحو تحقيق النشاط، ويطلق مصطلح الدوافع أيضا على الدوافع التي تبدو أنها تنشأ بصورة أساسية نتيجة للخبرات. **(دافيدوف ، 2000، 11).**

4- تعريف بك Beck فيعرف الدافعية بأنها تشير إلى المحددات الحالية للاختيار (التوجه والمثابرة وقوة السلوك الموجه نحو الهدف. **(خليفة، 2000، 70).**

5- تعريف إدوارد موراي فيعرف الدافعية على أنها عامل داخلي يستثير الإنسان، ويوجهه ويحقق فيه التكامل، وهي كذلك تكوين فرضي أو متغير وسيط، لا يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة، وإنما يمكن أن نستنتجه من تتابعات السلوك الموجه نحو الهدف، أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير هذا السلوك. **(موراي،1988، 28).**

I :2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

يستعمل علماء النفس كلمات الدافع، الحاجة، الحافز،الباعث بطريقة معينة وكل هذه المصطلحات تعد تكوينات عمليات داخلية إفتراضية يبدو أنها تفسر السلوك، ولكن لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بصورة مباشرة. (**دافيدوف، 2000، 11**).

لذا فإن الباحث يجد أنه من المهم قبل تناول أي متغير من هذه المتغيرات في بحثه، تحديدها تحديدا دقيقا للإبتعاد عن الخلط في إستخدام هذه المصطلحات.

1- الحاجة Need:

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين. (**خليفة، 2000، 78**).

كما يطلق مفهوم الحاجة على أوجه النقص التي قد تقوم على متطلبات معينة ،جسمية أو متعلمة أو على توليفة منهما. (**دافيدوف ، 2000، 11**).

كما توصف الحاجة في بعض الأحيان بأنها حالة عجز أو عدم الاتزان، وقد تكون فيسيولوجية (كالحاجة إلى الطعام) أو نفسية (كالحاجة للإنجاز). (**أرتوف ويتيج، 1994، 122**).

وبناءا على ذلك فإن الحاجة تعد نقطة البداية لإثارة الكائن الحي التي تحفز طاقته، وتدفعه في الإتجاه الذي يحقق له الإشباع،، والدافعية هي حالة داخلية تنتج عن حاجة ما وتعمل على تنشيط أو إستثارة السلوك الموجه نحو تحقيق الحاجة النشطة.

2- الحافز Drive:

أما الحافز فيعرف بأنه إما حالة ناتجة عن حاجة فسيولوجية. (**أرتوف ويتيج،1994، 122**).

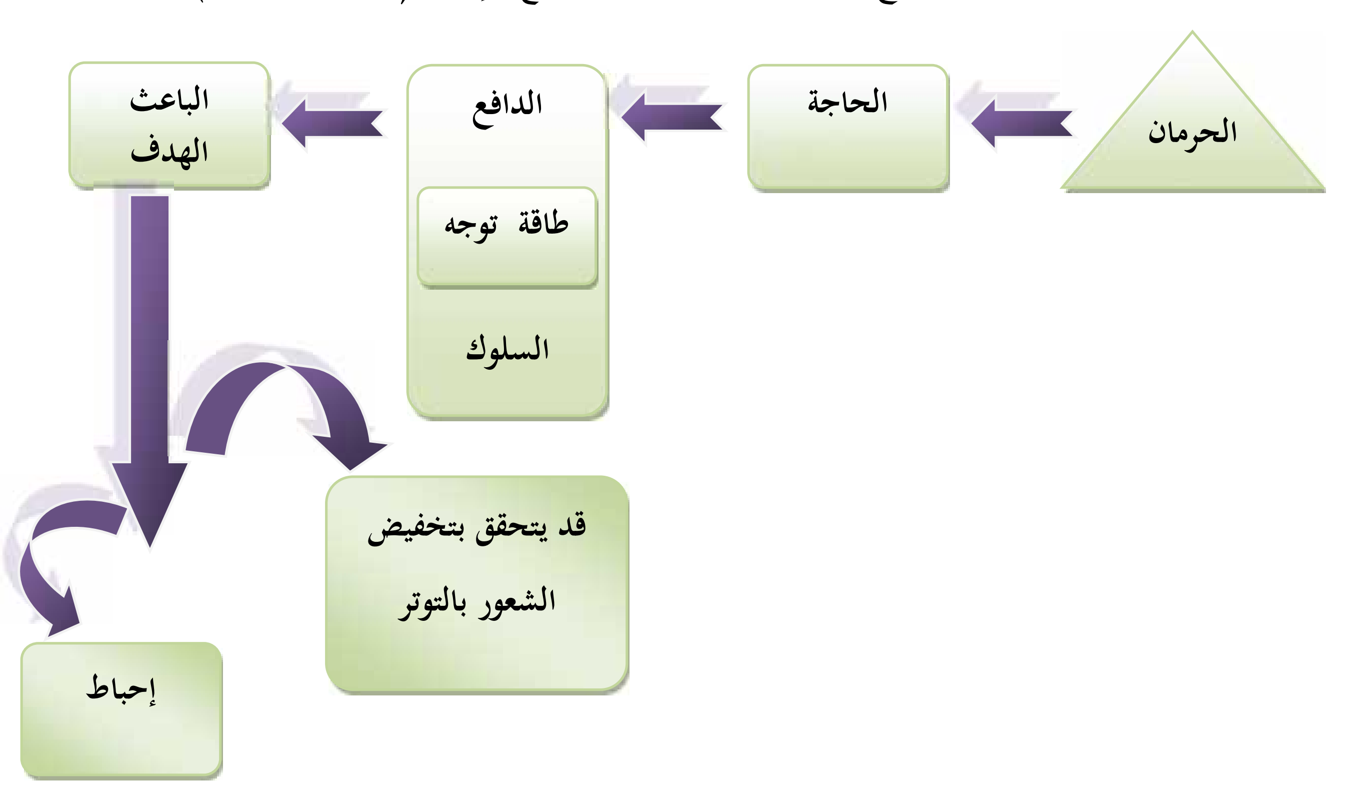
ويشير الحافز إلى العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين ،ويؤدي بعدها إلى إصدار السلوك ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ،ومفهوم الدافعية على أساس أن كل من هما يعبر عن حالة التوتر العامة ،نتيجة الشعور بالحاجة وفي مقابل ذلك هناك من يميز بين المفهومين على أساس أن الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع.

- يستخدم مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجة البيولوجية والإجتماعية.
- الحافز يستخدم للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط.

3- الباعث Incentive:

لقد أورد روبرت وودورث **Robert S. woodworth** هذا المفهوم سنة 1918، ليصف الطاقة التي تضطر الكائن العضوي إلى الحركة ،وذلك في مقابل العادات التي توجه السلوك في هذا الاتجاه أو ذاك. (إدوارد، 1988، 26).

ويعرف **فيناك WG.Vinake** الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة، المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية، على أبعاد فسيولوجية أو إجتماعية، وتقف المكافآت المالية والترقية، كأمثلة لهذه البواعث فيعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز .(**خليفة**،2000، 79).



<u>شكل رقم(02)</u>

<u>يبين العلاقة بين الدافع، الحاجة والباعث.</u>

4- الإنفعال:

لقد تم عرض التعاريف الخاصة بالإنفعال في الفصل السابق، ويمكن التأكيد أن الكثير من الباحثين يخلط بين مفهوم الإنفعال والدافع ،حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدوافع كنتيجة مترتبة على ظهور الإنفعالات، في حين ينظر البعض الآخر أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور

إنفعالات ،وتعرف الانفعالية –كما سبقت الإشارة في الفصل السابق– أنه إضطراب حاد يشمل الفرد كله، ويؤثر معنية في سلوكه وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وينشأ في الأصل من مصدر نفسي ،وينظر البعض إلى الإنفعالات على أنها حالات أقل عقلانية من الدوافع ،إلا أنها تتغير بتغير العمليات المعرفية.

لذلك فإن التمييز الدقيق بين الدوافع والإنفعالات لا يمكن تحقيقه في كل الحالات، لأنها (الانفعالات) تعمل أحيانا كدوافع في توليد الاستجابات، فالغضب على سبيل المثال في موقف ما، يمكن أن يدفع الفرد لأن يسلك بشكل معين في هذا الموقف.

"إلا أن هناك بعض الأسس التي يمكن الإعتماد عليها في التفريق بين الإنفعال والدافع:

1- في حالة الإنفعال فإن التركيز على الخبرات الذاتية والعاطفية المصاحبة للسلوك ،أما في حالة الدافع فيكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف.

2- يتسم السلوك الإنفعالي عن أنواع السلوك الأخرى، بأنه سلوك مضطرب وغير منظم، ويصاحبه العديد من التغيرات الفسيولوجية الداخلية ،ويتميز بأنه أكثر شدة وحدة عاطفيا.

(خليفة، 2000، 82).

وقد قسم علماء النفس الذين درسوا الدوافع وفقا للفئات التالية:

1/ الدوافع الأساسية:

وهي دوافع تنشط السلوك بهدف إشباع الحاجات الفسيولوجية ،المرتبطة بالبقاء على قيد الحياة، وتنشأ الحوافز لتحقيق الحاجة الأوكسجين، الماء، الطعام، تفادي الألم.

2/ الدوافع الإجتماعية:

وهي تلك الدوافع التي يعتمد إشباعها على الإتصال بالآخرين، والتفاعل معهم على سبيل المثال ،تظهر الدوافع الإجتماعية لإتساع حاجات مرتبطة بالحب، القبول، الإستحسان، الإحترام.

3 / دوافع الإستثارة الحسية:

يحتاج الإنسان إلى الإستثارة (مثل الحيوان) والإنسان غالبا ما يزود نفسه على الإثارة من خلال أحلام اليقظة،.. ،والإنسان عندما يحرم من أنشطة الاستثارة الذاتية، يصاب بالضجر، الإجهاد ويزداد الشعور بالتوتر والاكتئاب والرتابة مما ينقص من الأعمال الإبتكارية.

II: تعريف الدافعية للإنجاز:

1 : تعريف "أتكنسون Atkinson:

دافع الإنجاز هو إستعداد لدى الفرد لبلوغ النجاح ،وأوضح أتكنسون أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في:

- محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه.
- التنافس مع الآخرين، وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول إلى الهدف وبذل الجهد.
- أن يتم ذلك وفقا لمعايير الجودة في الآداء". (**أبو شقة، 2007، 21**).

على الرغم من محاولة بعض الباحثين التمييز بين الدافع والدافعية، فإنه لا يوجد ما يبرر الفصل بينهما. ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف بمفهوم الدافعية حيث يشير كلاهما إلى الملامح الأساسية للسلوك الدافعي، لذا فإنه عند استخدام الباحثة لأي المفهومين فإنها تقصد شيئا واحدا ويميز **أتكنسون Atkinson** بين الدافع والدافعية مؤكدا أن الدافع حسب ما سبق الإثارة إذا ما دخل حيز التنفيذ يسمى دافعية باعتبار أن الدافعية هي عملية نشطة.

2 – تعريف جونسون وماكليلاند Johnson & Macclellond:

"الميل للوصول إلى النجاح ورغبة الفرد في أن يكون ناجحا، وأن يكون آداؤه على مستوى الإختيار أو هو الرغبة القوية لإتمام الأهداف على نحو أفضل (**أبو شقة، 2007، 21**).

3 – تعريف موراي Murray:

يتحدث موراي عن الحاجة للإنجاز **Need for achievement** "ويعرفها على أنها القدرة على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون على أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والإجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها ،وتنظيمها وسرعة الآداء والإستقلالية والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الإمتياز والتفوق على الذات ،ومنافسة الآخرين والإعتزاز بالذات، وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة". (**أبو شقة ، 2007، 20**).

4– هرمانز Hermans:

فقد حدد مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، والحراك الاجتماعي، المثابرة وتوتر العمل أو المهمة، وإدراك الزمن، التوجيه للمستقبل، وإختيار الرفيق، سلوك التعرف، وسلوك الإنجاز. (**خليفة، 2000، 93**).

5- تعريف فيروف وتشارلز سميث:

فقد ميزا بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز وهما:

1 - دافعية الإنجاز الذاتية Autonomons Achievement Motivation:

ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في موقف الإنجاز.

2- دافعية الإنجاز الاجتماعية Social Achievement Motivation:

وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الإجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

ويمكن أن يعمل كل من هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة، وسيطرة في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر سيطرة في الموقف، فإنه غالبا ما يتبعها دافعية الإنجاز الاجتماعية والعكس. (**خليفة ، 2000، 95**).

كما ميز **ماتز وآخرون Mathis et al** بين الدافعية للإنجاز، والدافعية للكفاءة **Motivation for competence**،على أساس أن الدافعية للكفاءة تتركز على السرور والبهجة الوقتية التي يحققها الفرد، أما الدافعية للإنجاز فهي تتركز على الإنجازات المستقبلية ،والنجاح في المستقبل. وقد أشار ماتز وزملاؤه إلى أهمية كل منهما، وأن التعلم يكون أسرع لدى الأطفال ذوي المستوى العالي من دافعية الإنجاز. (**خليفة، 2000، 95- 96**).

أما **نيكولس Nicholles** فقد إهتم بعملية الإدراك للقدرة، وصعوبة العمل في مواقف الإنجاز، حيث يعرف سلوك الإنجاز، بأنه سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية ،وتجنب إظهار قدرة منخفضة. ويتضمن هذا التعريف أن الأشخاص الذين يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز، يقصد أن قدراتهم عالية يميلون إلى تجنب الفشل، حتى لا يتسمون بقدرة منخفضة وهذا ما يتسق مع تعريف **ماكليلاند**. (**الفحل، 2009، ط2، 49**).

أما بالنسبة للباحثين العرب فقد كان موضوع الدافعية للإنجاز، محل اهتمام الكثيرين منهم، وسنعرض فيما يلي بعض من تعاريف هؤلاء الباحثين:

6- تعريف أحمد عبد الخالق و مايسة النيال: وذلك من خلال إستعراضهما لعدد من التعاريف التي تناولت الدافع للإنجاز، إلى أن من مظاهر هذا الدافع :الرغبة أو الميل إلى أداء المهام

بسرعة وبأفضل طريقة ممتعة، أحدهما أو كلاهما. ويتضمن الدافع للإنجاز أنماطا متباينة من السلوك يتدخل فيه عنصر التحدي، وهو الدافع إلى إنجاز شيء ذي شأن. فضلا عن كونه الحافز إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد وتعترض طريقة. (**خليفة، 2000، 93**).

7- تعريف صفاء الأعسر: "فقد أشارت إلى أن دافعية الإنجاز ،هي النظام الشبكي من العلاقات المعرفية، الانفعالية والسلوكية الموجهة ،أو المرتبطة بالسعي نحو تحقيق التفوق والإمتياز". (**أبو شقة، 2007، 22**).

8 - تعريف فاروق موسى :"فيعرف الدافع للإنجاز على أنه الرغبة في الآداء الجيد ،وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ، ويعتبر من المكونات العامة للنجاح المدرسي". (**خليفة، 2000،94**).

9- تعريف محمود الزيادي: "الدافع للإنجاز هو دافع متعلم يكتسب ينمو، ويتبلور خلال عملية التنشئة الإجتماعية، ويتمثل في رغبة الفرد في التحصيل والتفوق ،وأن يحتل الفرد مكانا في المجتمع، وأن يحقق او يفعل شيئا مما يفعله الآخرون". (**أبو شقة،2007، 22**).

"يختلف مفهوم الإنجاز عن مفهوم القدرة أو الكفاءة حيث أن هذه الأخيرة تشير إلى إمكانات عديد توجد عند الفرد بالقوة ويمكن أن تتجلى في أنشطة متعدد وفي ظروف متنوعة، إلا أن الإنجاز يشير إلى ما يحقق هنا والآن. (**آيت دوصو،1988، 105**).

10- تعريف محمد رزق البحيري:

هي ذلك الدافع المكتسب المتعلم الذي يحركه الطموح المرتفع، ويتطلب من الفرد جودة الأداء، الذي يتضح في مثابرته وقدرته وسرعته على تخطي العقاب، ومواجهة الصعاب والتغلب على التحديات، رغبة منه في النجاح والتميز على الآخرين، وتحقيق أهدافه المستقبلية التي تؤدي إلى رضاه عن ذاته، وثقته بنفسه وشعوره بالقبول الإجتماعي وكسبه لثقة الآخرين. (**البحيري ، 2010**)

III : قياس الدافعية للإنجاز:

إن المقاييس التي تستخدم لقياس دافعية الإنجاز تنقسم إلى ثلاث فئات وهي:

- المقاييس الإسقاطية
- المقاييس الموضوعية.
- المقاييس الموقفية.

III: 1 - المقاييس الإسقاطية:

قام **ماكيلاند Macclilland** 1958 بإعداد إختبار لقياس الدافع للإنجاز، مكون من أربع صور ثم إشتقاق بعضها من إختبار تفهم الموضوع **(TAT)** الذي أعده **هنري موراي** (1938)، أما البعض الآخر قام ماكيلاند بتصميمه، وقد أوضح مبررات اختبار **(TAT)** "تكمن بداية هذه الطريقة فيما توصل إليه معظم علماء النفس الإكلينيكيين، عندما وجدوا أن المادة الخيالية (غير الواقعية) تعتبر هي الأساس الأفضل للتحليلات الدافعية" ... فعندما يكون الباحث بصدد قياس الدوافع النفسية ،فلا بد له من أن سيرشد بخبرات علماء النفس التحليلي، أو الدافعي الذين يعتمدون على طريقة واحدة في القياس، وهي تحليل مضمون التداعيات الحرة للعميل، وتتميز هذه الطريقة باللاشكلية وبالحدسية، ولذا ترتب على إستخدامها، أن توصل الباحثون إلى فهم أفضل لكثير من مظاهر الدافعية الإنسانية ،وكانت هذه القرائن والأدلة هي التي أدت إلى محاولة استخدام طريقة التحليل النفسي في قياس الدافعية، على نحو أكثر شكلية ونظاما". **(قشقوش و منصور ، 1979، 73-74)**.

تتضمن الصور الأربعة لهذا المقياس –المشتقة من **TAT**– آمارات **Cus** واضحة تتعلق بمواقف الإنجاز، قدمت إلى المفحوصين لمدة 20 ثانية، تحت ظروف ستة لإستثارة الدافع لديهم، (موقف إسترخائي، موقف حيادي، موقف التوجه نحو الإنجاز، موقف النجاح وموقف الفشل موقف النجاح والفشل) وذلك عن طريق كتابة قصة عن كل صورة تعرض عليهم، بحيث تتضمن. كل صورة أربع أسئلة وهي:

1- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟.

2- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟.

3- ما محور التفكير وما المطلوب عمله؟ وما الذي يقوم بهذا العمل؟.

4- ما الذي يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟.

ثم يقوم المفحوص بالإجابة على هذه الأسئلة بالنسبة لكل صورة ،ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق إجراء الإختبار كله في حالة إستخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة". (**موسى و أبو ناهية،1987، 98**).

ويرتبط هذا المقياس بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز. وعلى الرغم من أن **ماكليلاند وزملاؤه** قد كشفو عن معاملات ثبات مرتفعة لهذا لإختبار "**TAT**" (0,96)، وفي دراسة أخرى كان معامل ثباته 0,58، إلا أن أغلب الدراسات التي إستخدمت هذا الإختبار في مجال الدافع للإنجاز، كشفت إنخفاض ثباته. (**خليفة، 2000، 98**).

أما بالنسبة لصدقه فقد تبين أنه لا توجد علاقة بين إختبار "**TAT**" وبين إختبار التفضيل الشخصي **لإدوارد Edwards E. pps Personnel preference** ومقياس **مهربيان Mehrabian** للميل للإنجاز.

إضافة إلى هذا كله فقد قام **فاينستين Wienstein** ،التي كان موضوعها الدافع للإنجاز والمقاييس التي إستخدمتها هذه الدراسات، فوجد أنها تفتقر إلى الخصائص السيكومترية الواجب توافرها في أدوات القياس النفسي، خاصة ما تعلق بالصدق والثبات؛ كما أن نتائجها متعارضة ولا تزيد معاملات الإرتباط فيما بينها عن 0,4، وخص ذلك الإختبارات الإسقاطية.

وعلى الرغم من ضعف ثبات وصدق**TAT** ، إلا أن الدراسات والبحوث التي تناولت الدافعية للإنجاز شاع إستخدامها له ، وعندما وجهت العديد من الإنتقادات إلى الإختبارات الإسقاطية، حاول بعض الباحثين إدخال بعض التعديلات عليها، فقامت **إليزابيت فرانش 1956** بوضع مقياس الاستبصار **Frensh test of Insight FTI**، إستفادة فيه من إختبار إستبصار الحدس الذي وضعه **شريفز Sherriffs (1948)**، وقد صيغة فئات هذا الاختبار في صورة بنود، يتطلب كل منها إستجابة لفظية من جانب المفحوص في تفسيره لموقف سلوكي، تشتمل عليه العبارة أو البند ومن أمثلة هذا البند: **(جاك يعمل بإجتهاد أكثر من الناس الآخرين)** ،وذلك استنادا إلى إفتراض مؤداه أن المفحوصين الذين يتمتعون بدافعية عالية للإنجاز، يميلون إلى إسقاط هذه الدافعية عندما يكونون بصدد تفسير أية مظاهر غرضية للسلوك، وإستخدمت الباحثة في تقييم إستجابات المفحوصين نفس النظام الذي وضعه **ماكليلاند و زملاؤه Maccliland & al** ،لتقدير صور وتخيلات الإنجاز كما

وضعت لتصحيحه نظاما مرنا. بحيث يمكن استخدامه في قياس دافع الإنجاز ،ودافع الانتماء كل على حدة" (**قشقوش، منصور، 1979، 90-91**).

"كما قام **أرنسنون Aronson** بوضع إختبار التعبير عن طريق الرسم **Aronson AGET Graphic Expression Test**، وذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال".(**أبو شقة، 2007، 37**).

إن هاتين المحاولتين لـ "**إليزابيت فرانش وأرنسنون**" تشتركان مع إختبار **ماكليلاند** من حيث إمكانية الشك في مدى صدق وثبات كل منهما ،وإشكالية عملية التصحيح حيث أنها تختلف من مصحح للآخر، بمعنى تدخل ذاتية الفاحص ، ورغم جهود الباحثين في وضع صيغة موضوعية لـ **TAT** أطلقت عليها إسم إختبار لتفسير الصور ،إلا أن معاملات الثبات الخاصة بالحاجة إلى الإنجاز بدت منخفضة. (**قشقوش، منصور، 1979، 92**).

ونتيجة لهذا "عدم تمتع هذه المقاييس الإسقاطية بالخصائص السيكومترية التي ترفع من الموثوقية في نتائجها" تعرضت الأساليب الإسقاطية في قياس الدافع للإنجاز للانتقاد الشديد، من جانب العديد من الباحثين، إذ يرى البعض منهم أنها طرق تصف إنفعالات المبحوث وبصدق مشكوك فيه، وطريقة تصحيحها تتسم بالذاتية "لتدخل ذاتية الفاحص فيها.

ونظرا لهذا إبتعد الباحثون عن الطرق الإسقاطية، وبدأ التفكير في تصميم أدوات أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز، تتلافى العيوب والصعوبات التي تنطوي عليها الأساليب الإسقاطية المستخدمة. (**الطيب و رشوان، 2006، 27**).

III: 2 – المقاييس الموضوعية:

شرع الباحثون في إعداد أدوات أخرى لقياس الدافع للإنجاز، تبتعد عن أسلوب الإختبارات الإسقاطية في تحليل المحتوى ،وتمكن من قياس هذا الجانب النفسي بقدر أكبر من السهولة والموضوعية، ومن ثم بدأ فريق من الباحثين في إستخدام أسلوب التقرير الذاتي في تصميم الأدوات التي صممت لقياس دافع الإنجاز.

"فقام كل من **أرجيل وروبنسون (1962)** ،بتصميم مقياس لدافع الإنجاز لدى الأطفال، وقام **كوستللو (1967)** بتصميم مقياس لدافع الإنجاز لدى الطلاب الأمريكيين، بينما قام كل من **لين (1969) وسميت (1972)** ،**وقشقوش (1975)** بتصميم مقاييس الدافع للإنجاز لدى الكبار (**قشقوش و منصور، 1979، 94**). –وتعتبر استبيان قشقوش (1975) أول أداة عربية لقياس دافع

الإنجاز، إستند فيها على مفهوم **ماكليلاند وزملاؤه** لمفهوم الدافع للإنجاز ،بوضع استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الكبار"–

كما قام العديد من الباحثين العرب بتصميم أدوات لقياس دافع الإنجاز بهذا الأسلوب (التقرير الذاتي) مثل **محمد عمران (1980)** وأيضا **فاروق عبد الفتاح موسى** الذي أعد اختيار القياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين و الذي سيستخدم كأداة لقياس متغير الدافعية للإنجاز في البحث الحالي.

كما قام **عبد اللطيف محمد خليفة (1997)** بتصميم مقياس دافعية الإنجاز وأيضا قام **سيد محمد عبد المجيد عبد العال (1997)** ،ومقياس **دافعية الإنجاز لـ نظام سبع النابلسي(1992).** **(الطيب و رشوان، 2006، 208).**

III: 3– المقاييس الآدائية:

قام بعض الباحثين بتصميم ألعاب بغية الكشف عن السلوك الإنجازي، من خلال دراسات قامو بها، ومن بين هذه الدراسات من بينها "**دراسة كولب Kolb** (1965) لعب Business Game الذي إستخدم الدعم السلوك الإنجازي، لدى التلاميذ، أما جوسنون وماكليلاند **Johnson and Macclelland** فقد إستخدما لعبه رمي الطوق ولعبة عد البيض والخيوط المتداخلة في برنامجهما المقدم للأطفال". (**أبو شقة، ، 2007، 39**). وغير أن هذه الدراسات كثير

وبالرغم من الاستخدام الأوسع للألعاب كأدوات للكشف عن السلوك الإنجازي ،إلا أنها لم تعد تستخدم كأدوات لقياس الدافع للإنجاز، بل أًصبحت تستخدم كأدوات تعليمية، أي التعليم ومعايشته المشارك خصائص السلوك الإنجازي، وذلك في برامج تنمية الدافع للإنجاز.

IV: خصائص ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة:.

– تعتبر دافعية الإنجاز متغيرا ديناميا في الشخصية ،بمعنى أن هذه الدافعية شأنها شأن غيرها من الدوافع، تتأثر بمتغيرات الشخصية الأخرى وتؤثر عليها.

– كما أن الموقف أو السياق له دور أيضا في تحديد شدة الدافعية للإنجاز، وبالتالي نجد أنفسنا أمام سؤال ملح ويفرض نفسه ،أي من المتغيرين: خصائص الشخصية أو خصائص الموقف له دور أكبر في تحديد شدة الدافع للإنجاز.

لقد وضح **ميشل** أن الإهتمام بالبيئة، في مجال دراسة الشخصية يعكس عدم الرضا حول النظريات التي ركزت على السمة، دونما إعتبار للظروف المحيطة بالفر،د كما تعكس أيضا إعترافا

بأن أشكال السلوك لا تتغير وفقا للمواقف، ولكن تعتمد أيضا على التأثير المتبادل للموقف والشخص وتفاعلهما. **(حسن، علي حسن، 1998، 78).**

لكن هذا لا يمنعنا من تحديد بعض خصائص المميزة لمرتفعي الدافعية للإنجاز، لغرض تميزهم، وبالتالي التعرف على بعض أسباب تفوقهم.

فقد أشار **موراي Muray** إلى أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر، أهمها سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات، وتفوقه على ذاته ومنافسة الآخرين بالتفوق عليهم ،وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة، لما لديه من قدرات وإمكانات. **(موسى و ابو ناهية،1988، 86).**

"بينما يرى **لنسدن Lunsden** أن ذوي الإنجاز المرتفع يتميزون بما يلي:

1- يميلون إلى توظيف إستراتيجيات تحتاج إلى مجهودات أكبر ،وتمكنهم من أم تكون معلوماتهم أكثر تكيفا.

2- يستخدمون المنطق بدرجة كبيرة في جمع المعلومات، وإستراتيجيات صنع القرار عند مواجهتها معقدة.

3 – يفضلون المهام المتوسطة السهولة والصعوبة **(الطيب ورشوان ، 2006، 210).**

ويفرق البعض من الباحثين أيضا بين نمطين من الشخصية ،النمط "أ" أو النمط "ب". حيث يرون أن تمثيل الذكور للنمط "أ" أكثر من تمثيل الإناث له، في حين تمثل الإناث النمط "ب" أكثر من تمثيل الذكور له، ويتسم النمط "أ" بالإيقاع السريع في الأداء لأكثر من عمل في وقت واحد والتوجس من ضياع الوقت، والإنشغال دائما بما يجب عمله والتهيؤ المستمر للعمل، والعمل بأقصى طاقة ممكنة ،والرغبة في التفوق على الآخرين، والدافعية العالية للإنجاز، أما خصائص النمط "ب" والذي تمثله الإناث بدرجة أكبر فإنه على النقيض من خصائص النمط"أ".**(خليفة،2000،47)**. ولهذا السبب يرجع هؤلاء الباحثون أسباب تفوق الذكر وعلى الإناث في الإنجاز، وتقلدهم مواقع قيادية في مختلف المجتمعات والثقافات بنسبة كبيرة جدا مقارنة بالإناث.

كما تناول بعض الباحثين العرب خصائص ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة، ومن بينهم **السيد محمد عبد المجيد عبد العال** وحددها في الخصائص التالية:

1- السعي إلى النجاح في الأعمال الصعبة.

2- القدرة على التغلب على العقبات.

3- حسن تناول الأفكار وتنظيمها.

4- الإستقلالية.

5- التفوق على الذات.

6- منافسة الآخرين والتفوق عليهم.

7- القيام بالأداء المتميز والمحافظة عليه. **(لطيب ورشوان،2006، 211).**

أما **عبد الوهاب كامل** فيؤكد على أن الفرد الذي يتمتع بدافعية إنجاز عالية يتصف بمجموعة من الخصائص وهي: المثابرة، الطموح، الرغبة في الإمتياز وإتمام الأعمال الصعبة، والتفوق على الآخرين، والسعي للنجاح ووضوح أهدافه والتحمل وبدل الجهد.**(أبوشقة، 2007، 44).**

وعلى الرغم من أننا قدمنا بعض الرؤى، ونتائج الدراسات الغربية والعربية التي تناولت الخصائص المعرفية الإنفعالية ،التي يتميز بها ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة ،إلا أنه من الضروري التعرض إلى بعض المتغيرات الوثيقة الصلة بالدافعية للإنجاز، للاعتماد عليها في بناء الإستراتيجيات الارشادية للتدريب عليها في الجانب التطبيقي من الدراسة الحالية ومن بين هذه المتغيرات:

1- مستوى الطموح.

2- المثابرة.

3- المجازفة، الإستقلالية.

4- تقدير الذات.

IV:1 – مستوى الطموح:

أوضح **هنري موراي H. Murroy** أن مستوى الطموح ،يعد أحد مؤشرات شدة الحاجة للإنجاز، حيث تمتد الحاجة عندما يختار المفحوص أن يوجه جهوده نحو هدف صعب، ولا يمكن تحقيقه بسهولة "وقد ميز **موراي** بين الحاجة للإنجاز ومستوى الطموح، ذلك أن الحاجة للإنجاز حاجة أساسية" في حياة الفرد، ولابد من إشباعها ويستطيع الفرد إشباع هذه الحاجة في مجالات الحياة المختلفة ،وتتباين هذه المجالات بتباين إهتمامات الأفراد، وتتعدد بتعدد جوانب حياتهم ويتوقف مدى إشباع الحاجة للإنجاز على مدى نجاح الفرد، في تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات وأهداف، أي مطامح ذات مستويات معينة، تتعلق بمختلف جزئيات حياته.

أما مستوى الطموح فهو عبارة عن هدف يتوقع أن يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته" **(حسن ،علي حسن، 1998،93-94).**

وفي دراسة قام بها **إبراهيم قشقوش** حيث قام بتصميم مقياس دافع الإنجاز، وآخر لمستوى الطموح المهني وآخر لمستوى الطموح الأكاديمي، وقد توصل إلى أن هناك علاقة بين مستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وأوضحت النتائج تميز الطلاب ذوي مستويات الطموح المرتفعة على نظراتهم من ذوي مستويات الطموح المنخفضة ،من حيث شدة الدافع للإنجاز بصرف النظر عن إرتفاع أو انخفاض مستوى الكفاءة، والقدرة وقد أظهرت هذه الدراسة أيضا أنه في حالة إرتفاع مستوى الكفاءة ،فإن الطلاب ذوي مستويات الطموح المرتفعة أكثر استئصار بذواتهم إذا ما قورنو بنظراتهم ممن تنخفض مستويات طموحهم ،بمعنى أنهم أكثر معرفة وإدراكا لما لديهم من قدرات، وإمكانات وأكثر إحساسا بالتباعد عن الشخص الذي يعتبرونه عاديا.

وفي دراسة **واكسمان هوانج (Waxman & Huang 1997)** ،عن الفروق بين الأمريكيين السود في نوعين من المدارس الفعالة وغير الفعالة ،فيما يتعلق بسلوك التلاميذ داخل الفصل ودافعيتهم للإنجاز، ومستوى الطموح ومفهوم الذات والرضا وإدراكهم لبيئة التعلم، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تلاميذ المدارس الفعالة أكثر إهتماما بالعمل في المواقف الفردية، وأعلى مستوى في دافعية الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي، وحصلو على درجات عالية في مستوى الطموح أعلى من تلاميذ المدارس غير الفعالة (غير المنجزة). (**الطيب و رشوان ، 2006، 215- 216).**

IV:2 - المثابرة:

ويقصد بالمثابرة إستمرارية الفرد في أداء المهمة المرتبطة بالإنجاز، وقد أثبت العديد من الدراسات وجود علاقة بين المثابرة والدافعية للإنجاز، حيث تعتبر المثابرة دالة لإحتمالية النجاح في المهمة. وقد توصل **دي فوس Devos** في دراسة مقارنة للدافعية للإنجاز بين المجتمع الياباني وبين المجتمع الأمريكي، وركز على أهمية ما تتسم به الأسرة اليابانية من خصائص، مثل المعاهدة والميل إلى التقدم والتحديث المستمر والمثابرة ،وأوضح أن الدافع للإنجاز في المجتمع الأمريكي يختلف عنه في المجتمع الياباني، ففي اليابان توجد قيمة كبيرة للإنتماء إلى المجموعات الأسرية، التي يحلب لها نجاح الفرد الكبرياء والتفاخر ،أما في المجتمع الأمريكي فيكون التركيز على الفرد بدرجة كبيرة، لأن الأسرة الأمريكية تشجع أكثر الإستقلال والخصوصية. (**خليفة،2000،26).**

IV: 3- المجازفة:

وتعتبر المجازفة أو المحافزة واحدة من أكثر الظواهر التي يتم فحصها ،من طرف الباحثين في دافعية الإنجاز، وتفترض نظرية الدافعية للإنجاز لـ **اتكنسون وراينوت** **Atkinson Raynot** أن الأشخاص المتوجهين نحو النجاح ،يفضلون المجازفة المتوسطة والتي تصل إحتمالية النجاح فيها 50% ،بينما يميل الأشخاص المهددين بالفشل لتجنب هذا النمط من المجازفة. **(حسن،علي حسن، 1998، 89)**. وسيتم توضيح هذه الخاصية عند عرضنا لنظريات الدافعية للإنجاز ،عند ماكليلاند وأتكنسون اللذان أكدا عليها على أنها خاصية من الخصائص الشخصية للأفراد، الذين يتسمون بإرتفاع الحاجة للإنجاز أكبر من الخوف من الفشل.

IV: 4- تقدير الذات:

لقد أوضح **شروجر** أن الأشخاص ذوي التقدير المنخفض لذواتهم، يؤدون بشكل سيء في المواقف الإنجازية والتي تتضمن إستنتاجات تقييمية فيها يتعلق بتقدير المرء لذاته، بالمقارنة بالأشخاص المرتفعين في تقدير الذات. **(حسن، علي حسن، 1998، 96)**.و انه من الواضح انه حينما يكون لدى الفرد رأيا جيدا في قدراتهم فهم يميلون لتكريس جهودهم،و حينما يبذلون جهودهم و ينجحون فإن مشاعر تقدير الذات توجد، وهكذا فإن مشاعر التقدير تغدو عاملا يتوسط المثابرة إلى درجة أن المثابرة، تعد مطلبا ضروريا لتنمية الإحساس بالكفاءة، ومن ثم فإن تقدير الذات يلعب دورا هاما في الإحساس بالكفاءة.

وقد أجريت العديد من الدراسات لإثبات دور تقدير الذات في الدافعية للإنجاز، ومن بين هذه الدراسات دراسة **ليوندار وسينجولنيو** 1998 **Leondar & Syngolino** ،والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين تحقيق الذات والتحصيل الأكاديمي، والدافعية للإنجاز وتقدير الذات والمثابرة في العمل، لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد كبير من النتائج :منها أن الطلاب والطالبات ذوي النظرة الإيجابية لذواتهم يظهرون مزيدا من المثابرة في العمل، والدافعية للإنجاز. **(الطيب و رشوان،216،2006)**.

كما أكد **فرانكن 1980 Frunken** أن أحد الأساليب المتعلقة بصعوبة تغيير السلوك الإنجازي، هو أنه لكي نغير الإنجاز فمن الضروري تغيير إدراك الشخص لقدرته ،وإذا كان تقدير الذات يؤثر في إدراك الفرد لقدرته (كفاءته)، فإنه يغدو ضروريا لتغيير تقديره لذاته بشكل جيد ،وعند

هذه النقطة فإن العمل في تغيير دافعية الإنجاز، بحاجة للتركيز على كل من تقدير الذات وإدراك القدرة، نظر لإمكانته تأثر كل منها بالآخر. **(حسن ،علي حسن، 1998، 98).**

كما أكدت أيضا دراسة **صلاح عبد السميع باسا 2000**، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من الدافع للإنجاز وتقدير الذات، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عديد من النتائج من بينها وجود علاقة إرتباطية موجبة بين كل من الدافع للإنجاز وتقدير الذات ،والتحصيل الدراسي، مما يؤكد أن الدافع للإنجاز وتقدير الذات، متغيرين ديناميين يؤثر كل واحد منهما في الآخر. **(الطيب و رشوان ، 2006، 218).**

IV: 5- الاستقلالية:

بمعنى إعتماد الفرد على ذاته، فقد أكدت العديد من الدراسات أن الأفراد مرتفعي الدافعية للإنجاز، مستقلون ومتوجهون نحو آداء أفضل للمهام ،وقد أشار **سميث .P.Smith وزنجلر** .E **Zingler** إلى أهميته الإستقلال بالنسبة للدافع إلى الإنجاز، رغم أنه ليست الوحيد المسؤول عن هذا الدافع.

كما أكد **روتن** أن الفروق في أساليب التدريب وأساليب التربية في مرحلة الطفولة ،هي العامل الأساسي الذي يميز بين سلوك الإنجازين: الحضارة الأمريكية ،والحضارة البرازيلية .إذ تركز الأسرة الأمريكية على الإستقلال والتلقائية والاعتماد على النفس، مما يجعل الطفل يقارن نفسه بشكل تنافسي بمعيار مثالي للامتياز والتفوق. **(خليفة، 2000،27- 28).**

V: بعض النماذج التدريبية لتنمية الدافعية للإنجاز:

تركزت جهود الباحثين في مجال الدافعية، في البحث عن أساليب إستثارة الدافعية لدى المتعلمين ،إذ وجدو أن الدافعية يمكن تطبيقها بشكل مباشر في التعليم، وذلك بتصميم النماذج وطرق تدريس مبنية على إفتراضات ومسلمات الدافعية ومن أشهر هذه البرامج:

V :1- نموذج آركس ARCS:

حدد جون **كيلر Keller 1991** عناصر الدافعية في أربع مكونات رئيسية وهي: مشاركة الطلبة والحفاظ على إهتمامهم وربط محتوى المادة بإهتمامات الطلبة، تعزيز ثقة الطلاب من خلال فهم المادة، وإشباع فضول الطلبة من خلال إنخراطهم في التعلم وقد لخصت هذه المكونات في:

- الإنتباه (A) Attention

- الملائمة (R) Relvance
- الثقة (C) Confidence
- الاشباع (S) Satisfaction

ومن هنا جاءت تسمية البرنامج آركس **ARCS** من خلال الحروف الأولى لتسميات مكوناته.

وقد كيف برنامج **ARCS** سنة 1999 إتساقا مع طبيعة الدافعية في الأقسام الالكترونية، حيث وجد أنه هناك مشكلات تخص إنتباه الطلبة في حالة عملهم بشكل مستقل، ففي التعليم الالكتروني قد لا ينتبه الطالب للمعلومات المهمة في المحتوى الدراسي، لأنه يجد العمل الفردي حملا وبالنسبة للملائمة ،فإن ربط الطالب لمحتوى المادة الدراسية بإهتماماته قد يختلف من فرد لآخر، حسب إهتمامات وخلفية الطالب، فالطالب بحاجة إلى التطبيق لتحسين التعلم بإستغلال المعرفة السابقة، والتأكد من أن الربط قد حصل.

إضافة إلى هذا فقد أكد كل من **Bellon & Quates 2001** أن التلاميذ، لا تتوفر لهم الفرصة لتطوير الثقة العنصر الثالث في التعليم الالكتروني، فالطلبة الذين يملكون الخبرة ويعرفون ما يريدون تعلمه ،يبدأون في تطوير ثقة ذاتية، ودفع الطلبة للإستمرار في التعلم قد يخلق حالة من الإشباع ،وعندما تكون خبرة المتعلم ممتعة وقابلة للتحقيق، فالطلبة يحتاجون لمعرفة كم تعلموا ،حيث يشعرون أن الوقت التي قضي في التعلم لم يضع سدى، وتتلخص العناصر الأربعة كما يلي:

1- الانتباه:

ويتم عن طريق استخدام مثيرات غريبة ومدهشة وغير واضحة بالنسبة للمتعلمين والحفاظ كذلك على اهتمام التلاميذ بتغير عناصر الدرس وزيادة التقضي عن الحقائق والبحث عن المعلومات وطرح التساؤلات وحل المشكلات.

2- الملاءمة:

ويتم عن طريق إستخدام لغة مفهومة، وأمثلة مادية ومألوفة لدى التلاميذ، وتوفير أمثلة مرتبطة بخبرات المتعلم السابقة ووضع الأهداف القابلة للتحقيق

3- الثقة:

و تتم عن طريق تمكين المتعلم من النجاح، وتوفر درجة مقبولة من التحدي، بحيث تسمح بحدوث نجاح ذو معنى بالنسبة للمتعلم، بأن جهوده تؤثر بشكل مباشر في النواتج ،وتغذية راجعة وغزو ذاتي للنجاح.

4- الإشباع:

ويتم عن طريق توفير فرص إستخدام المعرفة المتعلمة الحديثة ،في مواقف الحياة الواقعية وتوفير تغذية راجعة وتعزيز من أجل الحفاظ على الرغبة في التعلم، والحفاظ على معايير منسقة لإنجاز المهمات ،وأخيرا إدارة التعزيز عن طريق جعل نواتج المتعلمين منسقة مع توقعاتهم.(**غباري،2008، 121**)

2:V – نموذج كوفنغتون Covington في رفع مستوى الدافعية:

ركز كونفتغنون **Convington** على لعبة التكافؤ في التعلم، وهي لعبة لتكافؤ قواعد تعمل على تأسيس مستوى للعب، لكي يشجع جميع التلاميذ على النجاح في المدرسة ،وأن يحاولوا ويواجهو من أجل الأفضل، دون النظر إلى آداء الآخرين إن كان شيئا أو أفضل.

وهناك خمس أصناف من التكافؤ يمكنها أن تحسن في أداء الأفراد، وتساعد في تجنب الطرائق والأساليب السلبية في التعلم وهذه العناصر هي:

1- تأكيد الوصول المتكافئ للمكافآت:

بمعنى تحضير فرص متساوية للتلاميذ لعمل الأفضل، ويتضمن مراجعة قواعد لعبة التعلم ،لكي يكافئ الصلبة على نوعية أعمالها، حسب معايير معينة ،بمعنى أن تقدم المكافأة على أساس معيار التميز، (الوصول إليه أو تجاوزه) وهي معايير وضعها المعلمون مع الطلبة، ولا تتم المكافأة على أساس آداء تلميذ أفضل من الآخرين، وإنما المكافأة تكون مقارنة بالمعيار.

2- مكافأة الإتقان وحب الاستطلاع:

ويعني بناء قاعدة مشتركة للأسباب التي يتعلم من أجلها التلاميذ، أي أن كل فرد يقاوم ويجاهد من أجل القيام بالأفضل، وكل واحد يعمل من أجل التطور والرغبة في الشعور بالرضا ،من جراء القيام بالعمل من أجل العمل ذاته، وأسباب التعلم مفتوحة لجميع التلاميذ ،حيث أنها المصدر الثاني للتكافؤ، وتعمل على توفير مصدر قوي للإعتزاز بالعمل المنجز، وهو لتعزيز ذاتي قوي يحافظ على الدافع في مواصلة التعلم.

3- مكافأة القدرات المتعددة:

يعني ترتيب لعبة التعلم، بحيث يستطيع الجميع وضع أقدامهم نحو الأفضل ،وأن يحكموا على مواطن القوة لديهم، وعلى ما تعلموه أو استطاعوا القيام به بشكل جيد ،وليس بالضرورة على ما لم

يعرفوه أو لم يستطيعوا لتعبير عنه بسهولة، ففي هذا النوع من التكافؤ يعزز التعبير عن الأفكار بأي شكل من أشكال القدرة، بواسطة توضيح المفاهيم أو إبتكار رسم ثاني (القدرة البصرية) ،أو من خلال مسرحيات إيمانية (القدرة الحركية والجسمية).

4- تقديم حوافز متنوعة:

يعني التكافؤ تقديم حوافز متنوعة لرفع دافعية التلاميذ، وأحيانا يمكن تقديم معززات مادية في بداية الأمر لتشجيع التلاميذ على التعلم ،حتى يصبح الفخر هو المعزز الذاتي، ومن أجل فاعلية أكبر يجب أن تكون هذه الحوافز ذات معنى شخصي للطلبة، حيث يقيم الطلبة تلك الحوافز بأساليب مختلفة، ذلك أن بعض الأشخاص نجدهم أكثر إستجابة للمعززات الإجتماعية، وبعضهم يفصل المعززات والمكافآت المادية ،والبعض الآخر يفضل إمتيازات :مثل منح وقت فراغ ،وهذا ما يتطلب إنخراط التلاميذ في المكافآت المفضلة لديهم.

5- جعل التعيينات ذات علاقة بواقع التلاميذ:

يعني التكافؤ توفير تعيينات مدرسية تكون لها علاقة ببيئة التلاميذ جميعهم ،بغض النظر عن المكافآت التي يتلقونها نتيجة إنجازاتهم، ويجب أن تكون هذه المهام جديدة وغريبة على التلاميذ، وتحتوي على عنصر المفاجئة، وأن يكون مثيرا مشتركا لكل التلاميذ، ويتم بناؤها حسب الإهتمامات الشخصية لهم، ويؤكد **كوفنغنون و تيل Convington & Teel 1996.** أن مصادر التكافؤ الخمسة السابقة، تسير جنبا إلى جنب بحيث تشجع الرغبة في التعلم والإستمرارية،، ذلك لأن المكافآت تكون إيجابية ومتوفرة للجميع وكلما تعلم التلاميذ أكثر، كلما كانوا أكثر قدرة على حل المشكلات التي تواجههم (غباري ،124،2008)

VI : بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

VI – 1– الدافعية للإنجاز في ضوء منحنى التوقع والقيمة وبعض المعالجات التالية له:

VI :1–1– الدافعية للإنجاز في ضوء منحنى التوقع والقيمة:

تعتبر نظرية التوقع التي قدمها **تولمان E.C Tolman** في مجال الدافعية أقرب نظريات التوقع إلى موضوع هذا البحث في متغير الدافعية للإنجاز.

وقد أثار **تولمان E.C Tolman** أن السلوك يتحدد من خلال العديد من الهاديات الذاتية والموضوعية (الداخلية والخارجية). وقد أكد أن الميل لأداء فعل معين، هو محصلة تفاعل بين ثلاث أنواع من المتغيرات هي:

- المتغير الدافعي: ويتمثل في الرغبة في تحقيق هدف معين.
- متغير التوقع: الإعتقاد بأن فعل ما في موقف معين يؤدي إلى موضوع الهدف.
- متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرة حتى الوصول إلى الهدف المنشود. **(خليفة، 2000، 107)**.

بمعنى أنه كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز، مرتفعة وعالية كلما إرتفع السلوك الموجه نحو الإنجاز ،والعكس صحيح، وقد تمت الإستفادة من هذا الإطار التوقع والقيمة في الممارسات التربوية داخل المدارس، إذ أن المكافأة التي يحصل عليها التلميذ لها قيمة كبيرة في زيادة آدائه ومثابرته، فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد ،وتحقيق أعلى مستوى في التحصيل الدراسي. وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز نحن في حاجة إلى معرفة كل من:

أ– دافعية الشخص أو حاجته للإنجاز.

ب– توقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين.

مع الأخذ بعين الاعتبار أن هناك تفاعلا بين هذين المتغيرين، وهذا ما تناوله إثنان من أهم الممثلين لهذا المنحى:

- **دافيد ماكليلاند D. Macclelland**
- **جون أتكنسون J. Atkinson**

1- نظرية ماكليلاند Macclelland theory:

تقوم نظرية **ماكليلاند Macclelland** على أن الحاجات هي أكبر القوى الدافعة للسلوك الإنساني، وقد حدد في دراسته "الحاجة السائدة" وهي الحاجة للإنجاز، مستخدما أساليب المخيلة الإنجازية فهو يرى أن كل فرد لديه حاجات نفسية أساسية ،من بينها الحاجة للإنجاز والرغبة والحماية والأمن.

ويقوم تصور **Macclelland** للدافعية للإنجاز، في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز، بمعنى أن "هذا الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الهدف الإيجابية، أو السلبية التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعيا ،وفق مستوى معين من الإمتياز أو التفوق وحيث يقيم الأداء على أنه نجاح أو فشل". **(قشقوش و منصور، 1979، 38).**

بمعنى أوضح فإن **ماكليلاند acclellandحM** يؤكد على وجود إرتباطات بين الهاديات، الأمارات_ السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للآداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل، وتكونت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل، وبهذا أسهم ماكليلاند **Macclelland** إسهاما بالغ القيمة فيما يتعلق بالتأصيل النظري للدافعية، ويتمثل هذه الاسهام في الانتقال من تصور للدافعية يقوم على حتمية الحاجة ،إلى تصور آخر تبدو فيه الحاجة محتومة بما يرتبط بها من توقع وجداني".(**قشقوش ومنصور1979،39).**

وقد أوضح **كورمان Korman 1974**، أن تصور **ماكليلاند Macclelland** للدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لأنه:

*قدم للمشتغلين بالمجال أساسا نظريا ،يمكن من خلاله مناقشة إرتقاء الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، أو انخفاضها لدى البعض الآخر ،وهذا يتوقف على نتائج الإنجاز ،فإذا كان العائد إيجابيا إرتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبيا إنخفضت الدافعية، مما مكن من قياس الدافعية للإنجاز لدى الأفراد، والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الإنجاز بالمقارنة بغيرهم.

*استخدم **ماكليلاند Macclelland** فروضا تجريبية أساسية، لفهم وتفسير إزدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات، والمنطق الأساسي خلف هذا الجانب أمكن تحديده في الآتي:

– هناك إختلاف بين الأفراد فيما يحققه من خبرات مرضية بالنسبة لهم.

– يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز، إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية، بالمقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة وخاصة في كل من:

أ/ مواقف المخاطرة المتوسطة:

حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة المحدودة ،أو الضعيفة كما يحتمل أن لا يحدث الإنجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.

ب/ المواقف التي يتوفر فيها المعرفة بالنتائج عن الأداء:

حيث أنه مع إرتفاع الدافع للإنجاز، يرغب الشخص في معرفة إمكانياته وقدرته على الإنجاز.

ج/ المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن آدائه:

ومنطق ذلك أن الشخص الموجه نحو الإنجاز ،يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل.

*نظرا لأن الدور الملزم لعمل ما يتسم بعدد من الخصائص (أ، ب، ج) فإن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز، سوف ينجذبون إلى هذا الدور أكثر من غيرهم.

وإمتدت أعمال ماكيلاند **Macclelland** من دراسته المهام العملية التجريبية، إلى البيئة الطبيعية ودراسة المشكلات الإجتماعية ،وذلك لكي يدعم نظريته من خلال دراسة النمو الإقتصادي في علاقته بمستوى الإنجاز لدى بعض المجتمعات، وتمثل ذلك في كتاباته عن المجتمع المنجز، حيث أكد أن النمو الاقتصادي للأمم يعتمد على الأداء الناجح للدور الملزم، حيث يعتمد نجاح المجتمع وتقدمه ،على عدد الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة الملزمة، حيث تحمل المسؤولية والاستقلالية في الأداء ،"وقد قام **ماكيلاند Macclelland** بتحليل لمضمون قرارات الأطفال والحكايات والأساطير، في الفترة ما بين 1925–1950 في ثلاث وعشرين دولة من دول العالم، وتبين له من خلال دراسة العلاقة بين النمو الاقتصادي في هذه الدول، مقدرا بإستهلاك الكهرباء بالكيلوواط/ساعة، ومستويات الحاجة للإنجاز من خلال المخيلة الإنجازية ،تبين أن تدريب الأطفال على الإنجاز كان وراء النمو والازدهار الاقتصادي الذي حدث". (**أبوشقة، 2007،27**).

كما أظهرت دراسة **ماكليلاند Macclelland** ،أن الفروق الفردية في قوة دافع الإنجاز، كما تقاس على إختبار تفهم الموضوع **TAT** ،تتوقف على البيئة خاصة عندما تؤدي تربية الطفل إلى تدعيم الإستقلالية والإعتماد على الذات لديه. وأدى هذا إلى إستخلاص لماكليلاند ،مؤداه أن قيم

البروتستانت تشجع وتدعم إرتفاع الحاجة للإنجاز لدى الأبناء ،أكثر من الكاثوليكية وكان ماكليلاند في إستخلاصه هذا قد تأثر بما قدمه ماكس فيبر ،الذي أشار إلى أن النظام الرأسمالي والاقتصادي، كان ناجحا في الدول الأوروبية البروتستانتية أكثر من الكاثوليكية رابطا، الإنجازات الاقتصادية بالعوامل الدينية مؤكدا أن المعتقدات الدينية هي المسؤولة عن الفروق في تنشئة الأطفال، وفي أساليب تربيتهم.

كما أظهر **ماكليلاند Macclelland** من خلال تحليل الكتابات، التي ظهرت في الحضارة اليونانية أن الدافعية المرتفعة للإنجاز، كانت وراء إزدهار الحضارة اليونانية ،وأن الدافعية المنخفضة كانت وراء إنحطاط هذه الحضارة. وقد لقي هذا المنحنى القائم على نظرية التوقع والقيمة مزيدا من التنقيح والتعديل على يد **جون أتكسنون** أحد جماعة **ماكليلاند** والذي سنتعرض إليه فيما يأتي من هذا البحث.

2- نظرية أتكنسون J. Atkinson theory:

يقدم **أتكنسون Atkinson** في كتابه مدخل للدافعية 1964، ونظرية دافعية الإنجاز 1996 نظرية أو نموذجا للسلوك المدفوع مستخدما في ذلك، عددا من مبادئ الدافعية، التي تمخضت عن البحث المتعمق في هذا الميدان، وقد حاول **إتكنسون Atkinson** (1957) أن يوجد نوعا من العلاقات الرياضية بين مكونات النظرية .وذلك بتركيزه على الفروق الفردية في الحاجة للإنجاز، بغية فهم العمليات الدافعية ،كما حاول **أتكنسون** أن يستخلص من أعمال **هيل وكيرت ليفين** وغيرهم من المنظرين في مجال الدافعية، ماهية محددات السلوك. فهما يعتبران أن السلوك دالة للحالة الراهنة للكائن الحي (الحافز أو التوتر)، وخصائص موضوع الهدف (القيمة الحافزة أو القيمة الذاتية)، وعامل التعلم أو الخبرة وفي هذا يحدد أتكنسون **Atkinson** المحددات المباشرة للسلوك ،بمتغيرات الشخص والبيئة والخبرة.

"كما تأثر **أتكنسون Atkinson** في نظريته عن الدافعية للإنجاز بنموذج ميلر في الصراع، فالسلوك المرتبط بالإنجاز لديه يعتبر نتاجا لموقف صراعي، وفي هذا يفترض **أتكنسون Atkinson** أن الأمارات (الهاديات) المرتبطة بالإجتهاد أو السعي إلى مستوى من الإمتياز، أو التفوق تستثير كلا من الرجاء في النجاح أو الخوف من الفشل، ومن شأن قوة الميل الإقدامي نحو الهدف، (الرجاء في النجاح) في تناسبها مع قوة الميل الاحجامي (الخوف من الفشل)، أن تحدد ما إذا كان الفرد سيتحرك، صوب الأعمال أو المهام المرتبطة بالإنجاز أو بعيدا عنها". (**قشقوش ومنصور، 1979، 40**).

وعموما لقد إتسمت نظرية **أتكنسون Atkinson** في دافعية الإنجاز، بعدد من الملامح ميزتها عن نظرية ماكليلاند، ومن أهم هذه الملامح أن **أتكنسون Atkinson** كان أكثر توجها نحو الدراسات المختبرية، وأكثر تركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، والتي تختلف عن المتغيرات الإجتماعية المواكبة لمواقف الحياة التي تناولها **ماكليلاند Macclelland**، وما يميز **أتكنسون Atkinson** أنه أسس نظريته في ضوء معطيات كل من نظريات الشخصية وعلم النفس التجريبي.

كما قام **أتكنسون Atkinson** بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز، القائم على المخاطرة، وقد أشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما، تحدده أربعة عوامل وصنفها إلى صنفين:

- عاملان متعلقان بخصال الفرد.
- علاملان مرتبطان بخصائص العمل المراد إنجازه.

1- العاملان المتعلقان بخصال الفرد:

يحدد **أتكنسون Atkinson** نمطين من الشخصية يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز.

أ/ النمط الأول:

الأشخاص الذين يتسمون بإرتفاع الحاجة للإنجاز، بدرجة أكبر من الخوف من الفشل، ولديهم ميل لتحقيق النجاح، ويؤكد أتكنسون مستوى أن الحاجة للإنجاز ومستوى الخوف من الفشل ،يتفاعلان بطريقة عكسية ،ويمكن لنا أن نعتبر عن هذه العلاقة بالطريقة الإحصائية أنها علاقة إرتباطية عكسية، أي كلما ارتفع مستوى الحاجة للإنجاز، كلما انخفض مستوى الخوف من الفشل، والعكس صحيح.

وقد بين **أتكنسون** أن هذه المتغيرات (الميل لتحقيق النجاح، الميل لتحاشي الفشل، يمكن قياسهما إحصائيا بواسطة إختبارات، وبالتالي تكميمها وقياسها سيكومتريا) وكنا قد أشرنا في الصفحات السابقة أن أهم ما ميز نظرية **أتكنسون Atkinson** في الدافعية للإنجاز ،أنه حاول أن يصوغ نوع من العلاقات الرياضية، بين مكونات النظرية وذلك بتركيزه على الفروق الفردية.

فالميل لتحقيق النجاح يتحدد بثلاثة عوامل وهي:

$$TS = MS \times PS \times LS$$

الميل لتحقيق النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح + إحتمالية النجاح + قيمة الباعث للنجاح.

- فالدافع إلى بلوغ النجاح يتم تقديره بواسطة درجة الحاجة للإنجاز على إختبار **TAT**.

- إحتمالية النجاح: وتشير إلى إعتقاد الشخص، وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمة ما، وتختلف إحتمالية النجاح عن الدافع للنجاح، حيث تتغير إحتمالية النجاح من موقف لآخر، في حين يتسم الدافع للنجاح بدرجة عالية من الثبات.
- قيمة الباعث للنجاح: تبين أن نجاح الفرد في أداء مهمته ما، سوف يترتب عليه حالة وجدانية إيجابية تؤدي إلى إرتفاع هذا الباعث، والعكس في حالة فشل الفرد في أداء مهمة ما.

ويتم تحديد الباعث للنجاح من خلال طرح ،حتمالية النجاح من واحد صحيح.

وأوضح **أتكنسون Atkinson** أن الأفراد المرتفعين في الدافع لبلوغ النجاح، يشعرون بالفخر في حالة الإنجاز لأنهم يستمتعون بالفعل بتحقيق النجاح.

ب/ النمط الثاني:

الأشخاص الذين يتسمون بإرتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز وهم يدخلون المواقف ولديهم مشاعر من القلق والخوف من الفشل والميل إلى تحاشي الفشل يكف قيمة الباعث للنجاح ويؤثر سلبا على الدخول في المواقف وعلى أداء الفرد في هذه المواقف، والميل إلى تحاشي الفشل هو أيضا محصلة ثلاث عوامل حددها أتكنسون في معادلة موازية للمعادلة الخاصة بالميل لتحقيق النجاح.

$$TAF = MAF \times PF \times LF$$

الميل إلى تحاشي الفشل = الدافع إلى تحاشي الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل.

- الدافع إلى تحاشي الفشل يتم تقديره الدرجة على استخبار قلق لاختبار **TAQ** الذي أعده سمارسون وماندلر **Sarson & Mandler**.
- إحتمالية أو توقع الفشل وهي محددة في معظم المواقف التجريبية.
- قيمة الباعث للفشل وتأخذ دائما رقما سلبيا لأن الفشل قيمته سلبية.

أما بالنسبة لنتائج الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل إلا أن الباحثة قد وجدت بعض الراجع توثق أن ناتج الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ الهدف – الميل إلى تحاشي القيمة.

2- العاملان المرتبطان بخصائص العمل المراد إنجازه:

إضافة إلى العاملين المتعلقين بالشخصية، فقد أكد **أتكنسون Atkinson** أن هناك متغيران آخران

يتعلقان بالمهمة يجب أخذهما في الإعتبار.

ا/ العامل الأول:

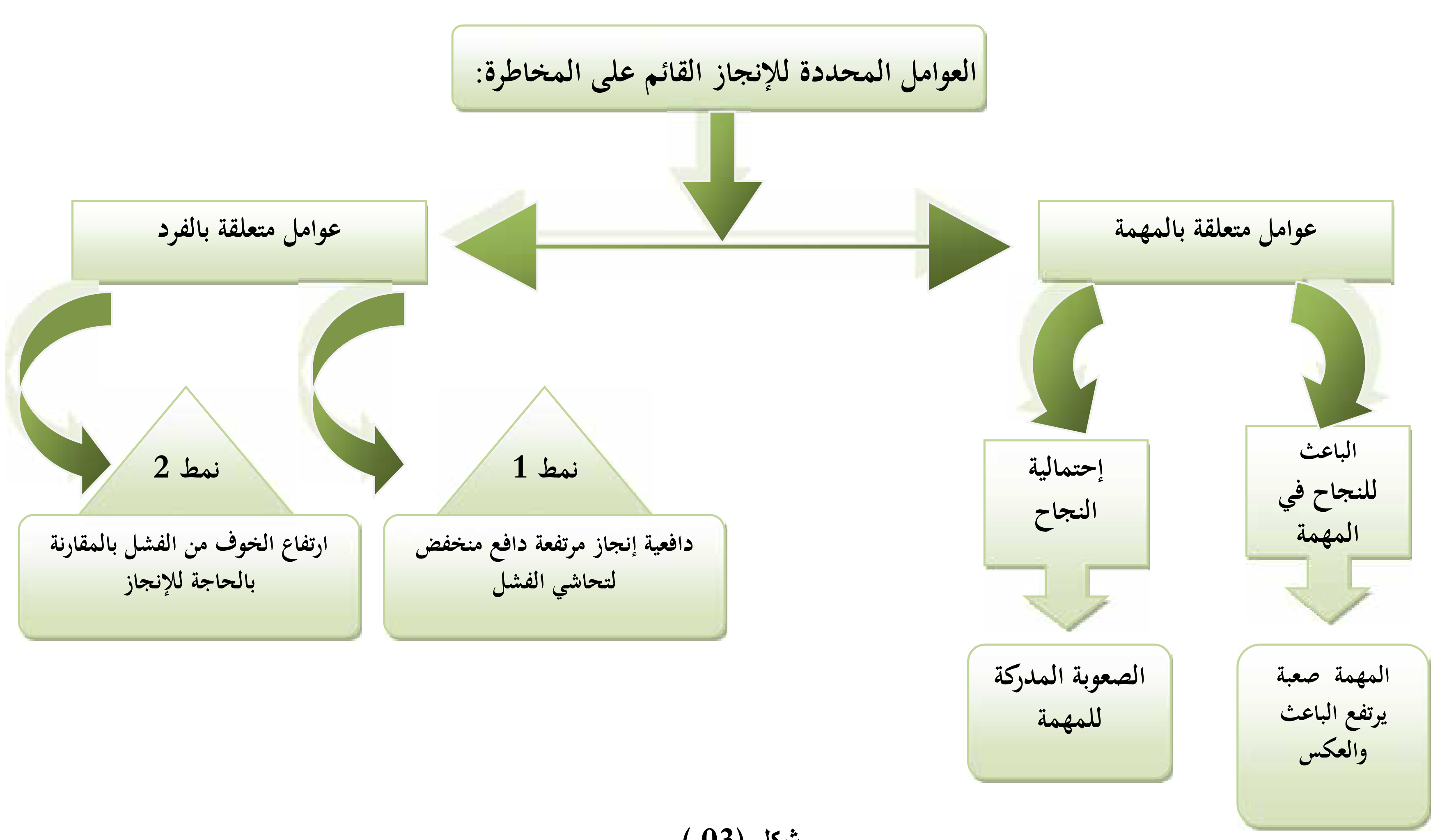
إحتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة ،وهي أحد محددات المخاطرة.

ب/ العامل الثاني:

الباعث للنجاح في المهمة ويتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة، ويقصد بالباعث للنجاح الإهتمام الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص.

وقد إفترض **أتكنسون Atkinson** أن الباعث للنجاح يكون مرتفعا، عندما تتزايد صعوبة المهمة والعكس صحيح في حالة سهولة المهمة.

والسلوك حسب أتكنسون مثل باقي منظري التوقع والقيمة ،هو محصلة التفاعل بين الشخص والبيئة، أما فيما يتعلق بالمخاطرة المتوسطة إفترض أتكنسون مثل (ماكليلاند)، أن السلوك هو محصلة كل من الدافع واحتمالية النجاح على المهمة وباعث النجاح.



شكل (03)

يوضح العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة حسب نظرية أتكنسون.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول هذا النموذج، وتم التأكد من صدق تنبؤاته*

فقد قام فيذر "**Feather** 1961" بفحص النتائج المترتبة على الفشل المتكرر في حل بعض المشكلات العقلية، فقد قدم لمجموعة من المبحوثين بعض المشكلات العقلية ،غير القابلة للحل وأبلغ هؤلاء المبحوثين بإمكانية تغييرهم هذا النشاط في أي وقت إذا رغبوا بذلك، وتبين أن الفروق في المثابرة على حل المشكلات ،غير قابلة للحل قد إرتبطت بالفروق في الحاجة للإنجاز.

(خليفة، 2000، 122).

VI:1-2 تقويم نموذج أتكنسون وماكليلاند في الدافعية للإنجاز:

تعرضت دراسة **ماكليلاند وأتكنسون** إلى العديد من الانتقادات كما إعترضتها العديد من المشكلات: يمكننا أن نوضحها في النقاط التالية:

1- الفشل في دراسة الدافعية للإنجاز لدى الإناث، ذلك أن معظم الدراسات أجريت على الذكور دون الإناث، على الرغم من أن السياق النفسي والإجتماعي والتنشئة الإجتماعية تختلف بين الذكور وبين الإناث، وبالتالي فإن التنبؤات التي صاغتها هذه النظرية لا يمكن تطبيقها على الإناث.

2- أقتصر تناول **ماكليلاند** على المهام التي يعتمد إنجازها على المخاطرة ،وتتطلب بذل الجهد وتحقيق مستوى عال من الكفاءة ،هذا على الرغم من أن هناك بعض المهام التي ينجزها ولا توجد فيها مخاطرة الفشل.

3- إن مواقف المخاطرة التي تركزت عليها النظرية، هي مواقف مخاطرة في المجال الاقتصادي، وبالتالي لم تمتد إلى محالات حياتية أخرى ،للإنجاز البشري كالعلوم والأدب والفنون ..إلخ

- تعاملت نظرية الدافعية للإنجاز في البداية ،مع الإنجاز كدافع داخلي وإقتصر تناول الدافعية والباعث لأداء المهام المعملية في المختبر على توقع صعوبة المهمة ،وأهملت العوامل النوعية الخارجية المؤثرة، رغم أن معظم مواقف الإنجاز يوجد بها النوعان من الدوافع ،الداخلية والخارجية لوجود إرتباط عال بينهما.

---

*في أن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز يفضلون أداء المهام متوسطة الصعوبة ،وعندما يواجهون المهام الصعبة فإنهم يتحولون عنها لأنهم يشعرون بأنهم لا يستطيعون إنجازها ،أما الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز، فيفضلون أداء كل من المهام السهلة جدا والمهام الصعبة جدا (حسب نموذج أتكنسون) ويتوقع منهم الإستمرار فترة طويلة في مواجهة الفشل عند أداء المهام الصعبة.

5- من بين الإنتقادات التي وجهت إلى هذه النظرية، أنها تعاملت فقط مع منافسة الفرد لمعاييره الخاصة، وأهملت الإنجاز في ظل المنافسة بين الأشخاص، أو ما يسمى بالإنجاز الإجتماعي.

6- وضح أتكنسون أن الأشخاص ذوو الدافعية الإيجابية، (وهم الأشخاص الذين يوجد لديهم الدافع للإنجاز، أقوى من الدافع إلى تحاشي الفشل) ،يفضلون المهام المتوسطة الصعوبة، بينما يفضل الأشخاص ذوو الدافعية السلبية المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا ،بينما أثبتت الدراسات كدراسة (**Saladie & Rush 1991** وجود تشابه تام بين الأشخاص المدفوعين إيجابا ،والأشخاص المدفوعين سلبا في إختيار المهام البالغة الصعوبة. (**خليفة، 2000، 127**).

7- كما وجه **وينر وآخرون** **(Weiner, et al 1974)** إنتقادا لمنطق بناء هذه النظرية ،حيث إفترض **وينر وزملاؤه** أن العمليات المعرفية التي تحدث بين نتائج القيام بسلوك معين، وسلوكيات أخرى من شأنها التأثير في هذه السلوكيات الأخرى ،من خلال تأثير التوقع بالنجاح عند القيام بهذه الأفعال ،والمشاعر الإيجابية المترتبة عليها ،وسوف تتعرض إلى نموذج وينر بالتفصيل في الصفحات التالية ،ضمن المعالجات النظرية لنموذج **أتكنسون وماكليلاند** في الدافعية للإنجاز.

VI:1-3- بعض المعالجات النظرية التالية لنموذج أتكنسون – ماكليلاند في الدافعية للإنجاز:

ظهرت في فترة الستينات والسبعينات من القرن الماضي بعض المعالجات، والصياغات المعدلة لنموذج **أتكنسون – ماكليلاند** في الدافعية للإنجاز وهذا بناءا على الإنتقادات التي وجهت إليها وسنتعرض إلى نموذجين هما:

- معالجة هورنر **M.S Hourner**
- معالجة راينور **J.O Raynor**

1- معالجة هورنر M.S Hourner:

وتسمى بـ نظرية الخوف من النجاح، وقيمة الباعث للإنجاز لدى الإناث من بين الإنتقادات التي وجهت إلى أتكنسون في نظريته الدافعية بحو الإنجاز أن كل دراساته تعاملت مع الذكور دون الإناث، لأن المشكلة كما كشفت عنها دراسة "**ماكليلاند، 1953** تكمن في أن المرأة لم تكشف عن شواهد تخيلية منوطة بدافعية الإنجاز، وحينما تكون تعليمات الأداء محايدة فإن القصص التي تطرحها

المرأة في الاستجابة لصور التات، تكشف عن نفس الدرجة من الاهتمامات الإنجازية التي يبديها الذكور. وحينما تعطى تعليمات الإختبار أهمية التنبؤ والنجاح المستقبلي ،(استثارة) تكون درجات الإناث منخفضة على عكس نظرية الدافعية للإنجاز، بينما ترتفع درجات الذكور (وهو أمر متوقع) وهذا ما حير عقول الباحثين في تفسير لذلك فتجاهلو سلوك المرأة، الذي لا يتفق مع توقعاتهم" و استبعدت المرأة في عديد من البحوث حول الدافعية للإنجاز. **(حسن،علي حسن، 1998، 39-40)**.

وهذا ما جعل **هورنر Horner** وهي أحد تلامذة أتكنسون، تهتم بهذا الجانب فأهتمت بدراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة، وأوضحت أن كلا من الدافع إلى النجاح، والدافع لتحاشي الفشل الذين قدمهما **أتكنسون Atkinson** غير كافيين لتفسير السلوك المرتبط بالإنجاز لدى المرأة، وعالجت بعض جوانب الضعف والقصور في نظريته للدافعية ،من خلال طرحها لمفهوم جديد لتفسير الشواهد المتناقضة، التي حصل عليها **ماكليلاند وآخرون** بخصوص عدم استجابة المرأة لظروف الإستثارة الإنجازية ،وهذا المفهوم هو: الدافع لتجنب النجاح، أو الخوف من النجاح.

وقد إعتبرت **هورنر M.S Hourner** هنا الدافع أنه أحد خصال الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث ،والتي تتكون مبكرا أثناء إكتسابهن هوية الدور الجنسي ،حيث تكتسب المرأة عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية، وتتعلم أن المنافسة غير مناسبة لها كأنثى، وهي ملائمة فقط للرجال. وبالتالي فإن مواقف الإنجاز التي تتضمن نوعا من المنافسة، تخلق لديها نوع من الصراع والتهديد والخوف من الرفض الإجتماعي، لأن النجاح تدركه المرأة على أنه مكافئ للذكورة ،فالمرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها دائما في موقف صراع، ذلك أن نجاحها الأكاديمي أو المهني قد يعني فشلها كامرأة، فهي تريد أن تكون ناجحة إلا أنها تخشى وفقا للتوقعات الإجتماعية السائدة بأن يقضي نجاحها الأكاديمي أو المهني على دورها كامرأة.

"كما قد يعرضها للنبذ الاجتماعي، لذا فهي في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل، ولكن تخشى النجاح، ومن ناحية أخرى إذا فشلت فذلك نتيجة لعدم إلتزامها بمعايير الأداء، أما إذا نجحت فهي لم تلتزم بتوقعات المجتمع عن دورها كأنثى، لذا فإنه بالنسبة للمرأة فإن الرغبة في الإنجاز غالبا ما تكون مصحوبة بالدافع لتجنب النجاح، أو الخوف من النجاح". **(خليفة، 2000، 124)**.

وعلى الرغم من أهمية هذا التصور في الربط بين الدور الجنسي المكتسب، من الإطار الثقافي والحضاري –عن طريق التنشئة الاجتماعية– والدافعية للإنجاز، إلا أنه نموذج وجهت إليه العديد من

الإنتقادات وتعرض للعديد من المشكلات، أهمها صعوبة قياس المفهوم الأساسي الذي إعتمدت عليه **هورنر Hourner** وهو مفهوم الدافع لتجنب النجاح، حيث أنها لم تضعه في معادلة الميل الناتج على الرغم من أهميته بالنسبة للإناث.

2- معالجة رانيور وروبن Raynor and Rubin:

وتدعى بنظرية التوجه المستقبلي وقيمة الباعث للإنجاز في عام 1969، قدم **راينور Raynor** إضافة لنموذج أتكنسون من خلال تأكيده، أو توضيحه للإسهام المفترض للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في مهمة ما، وإحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على مستقبله. **(حسن، علي حسن، 1998، 36)**. فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية تؤثر على المهام الأخرى المتشابهة في المستقبل.

وقد أوضح **رانيور وروبن** أن مفهوم التوجه للمستقبل يعتمد على تسلسل الخطوات، بحيث يشترط لأداء المرحلة التالية فيه النجاح في المرحلة السابقة ،وهكذا حتى يصل إلى آخر مرحلة. ففي هذه الظروف يكون مستوى أداء من يتميز بإرتفاع دافعية الإنجاز، أفضل ممن يتميزون بإنخفاض دافعية الإنجاز ،أما إذا كان العمل غير مسلسل فإنه يحدث العكس ،حتى لو كان العمل على نفس الدرجة من السهولة.

وقد حددت هذه النظرية خصائص الأشخاص ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة والمتمثلة في:

- التوجه نحو المستقبل.
- الطموح.
- المثابرة.
- تحمل المسؤولية.
- التفاؤل وتقدير الذات.

وقد تحقق **راينور Raynor** من صحة إفتراضه، الذي ينص على وجود علاقة بين التوجه المستقبلي على أداء الفرد الراهن لمهمة ما، وأكد على دلالة التوجه المستقبلي بالنسبة للأداء الأكاديمي. وذلك من خلال قياس الوسيلة المدركة لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين، للحصول على تقدير جيد في مدخل علم النفس، وأثر ذلك على النجاح المهني مستقبلا، وفقا لتخطيطهم أو تصورهم وذلك بطرح سؤال مفاده:

إلى أي حد تعتقد أنه من المهم بالنسبة لك أن تحصل على تقدير جيد، في مقرر علم النفس لكي تحقق أهدافك في العمل مستقبلا؟ وبعد ذلك ثم تصنيف المفحوصين وفقا لشدة الحاجة للإنجاز، ودرجة الأهمية بعيدة المدى أو الوسيلة التي يعتقد فيها كل منهم، فيما يتعلق بهذا المقرر الدراسي وقد توصلت هذه الدراسة إلى:

- حينما تكون الفائدة المدركة من جانب الطالب، لأهمية التقدير الذي يحصل عليه في المقرر منخفضة ،فإن الدرجات النهائية التي يحصل عليها الطلاب ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز لا تختلف عما هي عليه لدى الطلاب ذوي الحاجة للإنجاز المنخفض، ولكن حينما يدرك الطلاب أن المقرر مهم ويحقق أهدافهم المستقبلية ،فإن الطلاب الذين يتصفون بدافع للنجاح أكبر من الدافع للخوف من الفشل، يحصلون على تقديرات أعلى من أقرانهم، الذين يتصفون بدافع الخوف من الفشل أكبر من الدافع للنجاح.

VI: 2- الدافعية للإنجاز في ضوء التنافر المعرفي:

تعتبر نظرية التنافر المعرفي **فستنجر L. Festinger** إمتداد لمنحنى التوقع القيمة، وتؤكد هذه النظرية على أنه لكل فرد عناصر معرفية تتضمن:

- معرفته بذاته.
- معرفته بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله.

"فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر ،بحيث يقتضي وجود أحدهما غياب الآخر، يحدث التوتر الذي يملي على الفرد التخلص منه". (**حسين،محي الدين أحمد،1988، 23).**

"وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الإتساق بين معارفه أو نسق معتقداته وسلوكه وأشار **فستنجر Festinger** إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الإنساق بين المعتقدات والسلوك وهما:

- أثار ما بعد اتحاد القرار.
- أثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات". (**خليفة ، 2000، 146).**

أما عن أسباب عدم الإنساق بين الإتجاهات والمعتقدات، وبين سلوك الفرد فيؤكد **فستنجر Festinger** أنه يحدث نتيجة لعدم تروي الفرد، أو لعدم معرفة بالنتائج المترتبة على إتجاهاته وقيمه ومعارفه، أما عن أثار السلوك المضاد لإتجاه، فقد يكون الهدف من ورائه (هدف الفرد) كسب معين

مادي مثلا، ومن هنا ينشأ عدم الإتساق بين القيم والإتجاهات والسلوك، وهذا ما يوصف بالتنافر المعرفي.

– ويمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر، يؤثر في سلوك الأفراد مما يساعد على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز، والظروف التي تحول دون ذلك، حيث يعد الإتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز.

– وقد تساعدنا هذه النظرية في تفسير مظاهر التراخي، والتسيب وعدم الجدية بين بعض طلاب الجامعة، وإنخفاض دافعيتهم الذي إنعكس على مستوى تحصيلهم الأكاديمي والمعرفيإ حيث يشعر هؤلاء الطلاب بالتنافر المعرفي ،فهم يعطون قيمة للعلم والنجاح ولا يسلكون سلوك المثابرة من أجل التحصيل الجيد، لأنهم يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل.

أما أدمس **Adams** فقد أكد أن الشخص يقوم بالمقارنة بين المدخلات Imput (المجهود، الوقت المستغرق في العمل ...) والمخرجات **Out puts**، وحسب تصور **أدامس** فإن هذه المدخلات (والتي تتمثل في سلوكيات الإنجاز) سوف تتزايد في حالة ما إذا كانت المخرجات المترتبة، على ذلك مرضية بالنسبة للفرد، بينما تتناقص سلوكيات الإنجاز إذا كان العائد أو المخرجات منخفضة.

وقد أكد **أدامس** أن عدم التكافؤ بين المدخلات والمخرجات تؤدي إلى حالات من الدافعية السلبية ،مثل التوتر والتي يسعى الشخص إلى التخلص منها، بإحدى الطرق التالية:

– التشويه المعرفي للمدخلات أو المخرجات.

– التغيير الفعلي للمدخلات.

– التغيير الفعلي أو المتصور لمقارنة الشخص بين المدخلات أو المخرجات.

– الانسحاب من الموقف.

لقد عد نموذج **أدامس Adams** فعالا خاصة في فهم الدافعية للإنجاز في المستقبل، لكن وجهت إليه بعض الإنتقادات في منهجيته، وفي بعض جوانب القياس ،وأيضا مشكلة التمييز الدقيق بين المدخلات والمخرجات.

VI: 3– الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية الغزو:

بينت الدراسات أن الأفراد الذين لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل ،يميلون إلى غزو النجاح إلى أسباب داخلية، كالقدرة والفشل. إلى المجهود مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد،

و في حين يميل الأفراد الذين لهم لديهم الدافع كتحاشي الفشل، أكبر من الدافع لتحقيق النجاح إلى غزو النجاح إلى أسباب خارجية. وقد أكد **أركيس وجارسكي** "أن الأفراد من النوع الأول يترتب على النجاح لديهم خبرات وجدانية إيجابية، كالشعور بالفخر والسعادة بالإنجاز، لأنهم يعزون النجاح إلى قدراتهم، وتشجعهم هذه الخبرات الوجدانية على الدخول في مواقف إنجازية أخرى، أما الأفراد من النوع الثاني فلا يوجد لديهم مثل هذه الخبرات الإيجابية ،لأنهم يعزون النجاح إلى مصادر خارجية كالحظ وهم بهذا لا يهتمون بالدخول في مواقف إنجازية جديدة. (**خليفة ، 2000، 163)**. وفيما يلي نموذجين من نماذج التفسيرات السببية (العزو) للدافعية للإنجاز: (وينر، كيوكلا).

1- معالجة وينر Weiner:

وتسمى في بعض المراجع بنظرية **وينر الإعزائية، قام وينر Weiner** بتطوير نظرية **أتكنسون** في الإنجاز بعد الدراسة والتحليل ،وإفترض أن النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم الميل نحو الإنجازات، لتحقيق الهدف. وأما الفشل في أداء مهمة ما يجعل الفرد يثابر ويبذل المزيد من الجهد لإنجاز هذه المهمة، حيث يترتب على الفشل إثارة الدافعية مرة أخرى، وينتج عن الفشل في أداء مهمة نوعان من التوافق للميل الناتج: (**أبو شقة ، 2007، 31).**

الأول: إنخفاض إحتمالية النجاح **(PS)** حيث يتحقق الفرد من أن المهمة صعبة ،وتفوق إمكاناته بكثير.

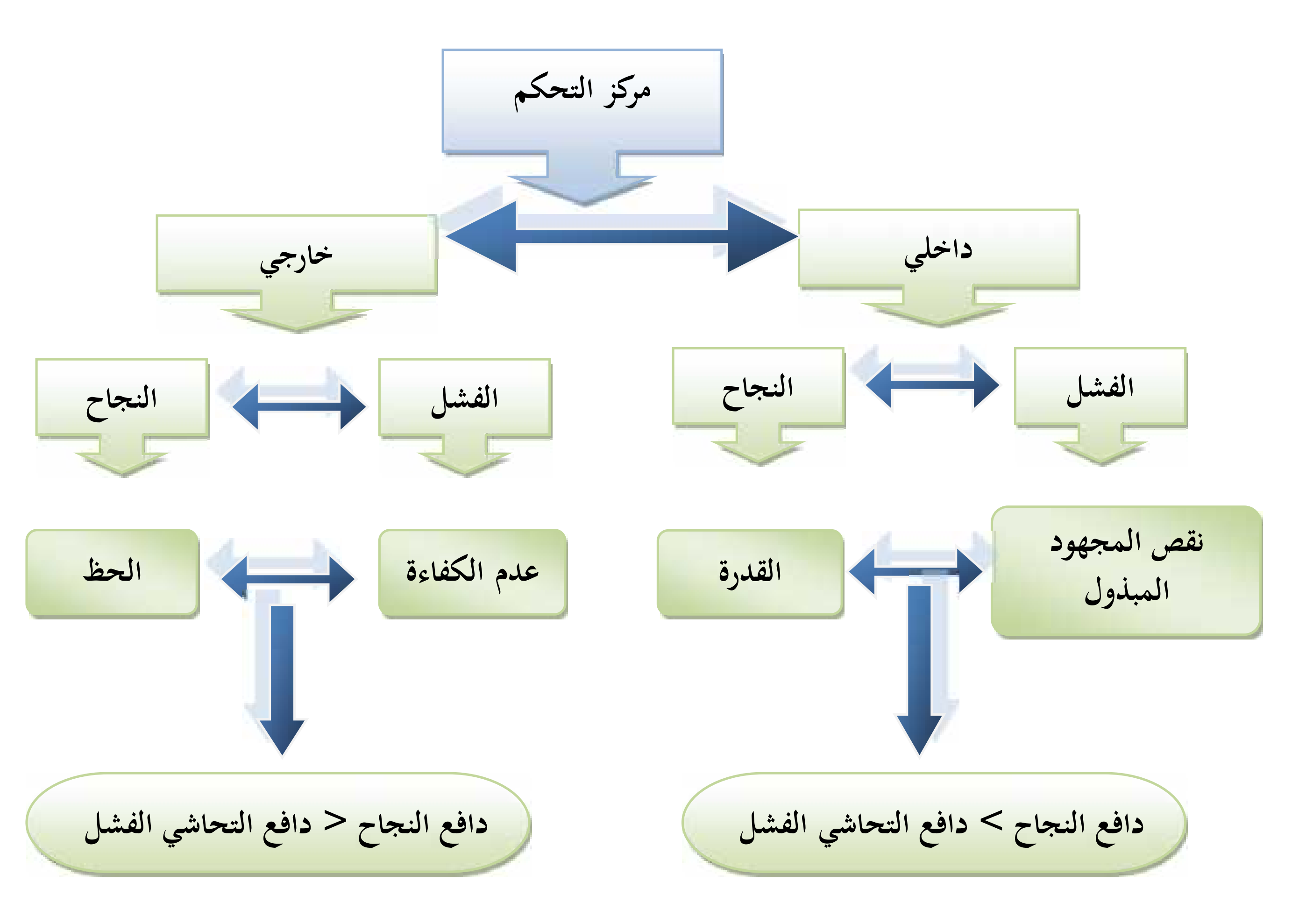
الثاني: تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية، وينشأ عن هذا النوع من التوافق، نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الحصول على الأهداف.

وقد أطلق وينر على الدافعية المتبقية من المحاولة الأولى، والدافعية المثارة في المحاولة التالية اسم ميل القصور الذاتي **Inertial tendency** وعدل وينر **Weiner** من معادلة الميل للناتج أو النهائي ،من خلال إضافة ميل الفضول الذاتي TG ،وذلك على النحو التالي الميل النهائي: (الدافعية لبلوغ النجاح، الدافع لتجنب الفشل) (احتمالية النجاح + قيمة الباعث للنجاح) + ميل القصور الذاتي.

ومن التنبؤات التي قدمها تصور **وينر Weiner** ،هو أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتحاشي الفشل، سوف يظهرون زيادة في الدافعية بعد الفشل، وأن الأفراد الذين يزيد لديهم الدافع لتحاشي الفشل عن الدافع للنجاح سيكونون أكثر فقرا، أي يقل لديهم مستوى الدافعية مع

زيادة عدد مرات الفشل ،لأن الميل الناتج عندهم يكون سلبا دائما، وينتهي الميل السلبي دائما بعد النجاح بينما يستمر بعد الفشل. (**خليفة، 2000، 123**).

كما أوضح **وينر Weiner** أن ردود الأفعال على الفشل تعتمد على مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد، فعندما يكون الدافع للإنجاز لدى الفرد مرتفعا، يزداد مستوى الأداء بعد الفشل ،حيث يأخذ الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة من فشلهم منطلقا للنجاح، بعكس الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة حيث يلاحظ أن أداءهم ينخفض بصورة ملحوظة عند الفشل ،وقد عزا ذلك لاختلاف إدراك الفرد لأسباب الفشل والنجاح. حيث افترض أن الأفراد من النوع الأول يعزون فشلهم إلى الافتقار للجهد، أما الأفراد من النوع الثاني (دافع منخفض) ،فيرجع فشله إلى افتقاره للقدرة ،وقد أبرز **وينر Weiner** أهمية الطموح والمثابرة على بذل الجهد، والقدرة كمتغيرات أساسية لدافع الإنجاز، وهذا عكس نظرية التدعيم التي تقر بأن النجاح ييسر الأداء وأن الفشل يعوق الأداء.



<u>مخطط رقم(12)</u>

<u>يوضح تصور وينر Weiner للدافعية للإنجاز</u>

2- معالجة كيوكلا Kukla:

فسر **كيوكلا kukla** الأداء بطريقة مختلفة عن أتكنسون ،فهو لم يقر بوجود إستعداد ثابت ودائم لدى الفرد لتحقيق النجاح، وتجنب الفشل ولكنه أكد على وجود متغيرات إدراكية، تحكم أداء الفرد تبعا للموقف الذي يواجهه.

"فتفسير **كيوكلا Kukla** يساوي بين ناتج الدافع للإنجاز، ومفهوم القدرة المدركة، ويفترض أنه عندما يدرك العمل على أنه سهل، فإن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية، أي الذين يعتقدون أن قدراتهم عالية نسبيا، سيبذلون جهدا بسيطا لضمان النجاح، أما الأفراد منخفضي الدافع للإنجاز –أي الذين يعتقدون أن قدراتهم دون المستوى– يتوقع منهم بذل جهد أكبر، لضمان النجاح. وحينما تكون القدرة متكافئة عند المجموعتين ،فإن الأفراد منخفضي الدافع للإنجاز سوف يؤدون أفضل من الأفراد مرتفعي الدافع للإنجاز، حين يدركون العمل على أنه سهل. أما حين يدرك العمل على أنه صعب فإن الأفراد ذوي الدافع للإنجاز المرتفع سيكون أداؤهم أفضل من ذوي الدافع للإنجاز المنخفض". **(أبو شقة ،2007، 24).**

– إن معالجة **كيوكلا** للدافعية للإنجاز تؤكد على النتائج والصعوبات الموضوعية للأداء، وخبرات النجاح والفشل على العمل، كما بين **كيوكلا Kukla** أثر القدرة وإدراك صعوبة العمل ،على المثابرة وبذل الجهد من أجل النجاح ،وأعتبرهما من مظاهر تكوين الدافع للنجاح.

4:VI- منحنى الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالثقافة:

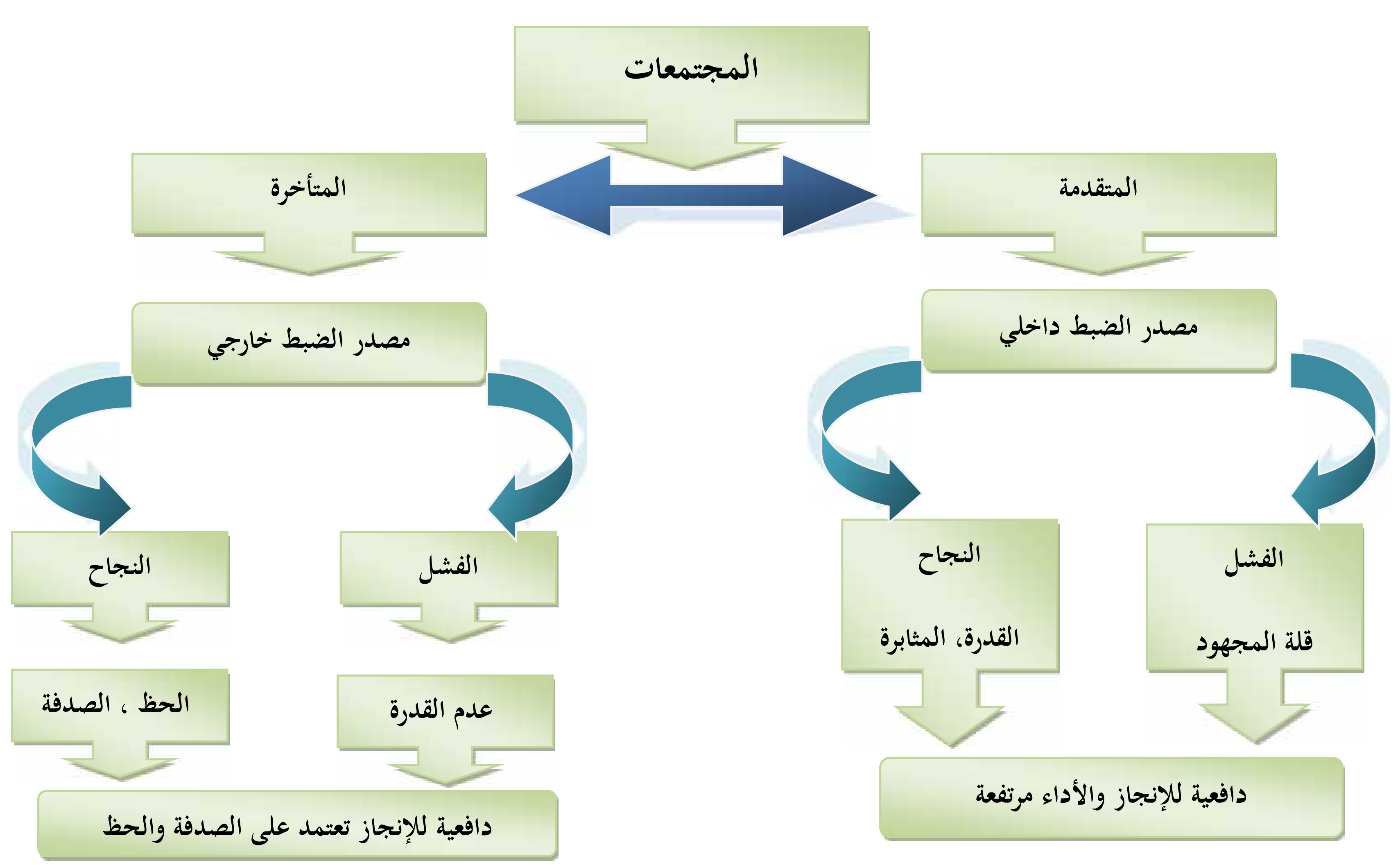
تعد الحاجة للإنجاز متغيرا محدد ثقافيا ،فبعض الجماعات أو الثقافات تزكي الإنجاز الشخصي، وتضعه في موقع رئيسي داخل تركيب الاتجاهات والقيم المترابطة فيما بينها. في حين أن بعض المجتمعات أو الثقافات الأخرى، قد تنظر إلى الأشخاص ذوي الإنجازية العالي،ة بعين الشك وتعتبرهم مصادر لتهديد تضامن الجماعة ،ومقتضيات الولاء لها. **(قشقوش و منصور، 1979، 124).**

– إن الإنجاز يمكن التعامل معه كمتغير مستقل وتابع في أن واحد، فالتعامل معه كمتغير مستقل يؤثر في عديد من جوانب البناء الإجتماعي، في مجتمع حيث يمكن إفتراض أنه إذا ما وجد محدد من الأشخاص ذوي درجة عالية في الحاجة للإنجاز، في ثقافة معينة وفي زمن معين، فإنه سيوجد نشاط خلاق على نطاق كبير، أما التعامل معه كمتغير تابع فإنه يتحدد عبر عمليات التطبيع الإجتماعي والثقافي في المجتمع ،حيث ينتج مجتمع الإنجاز أفرادا مجتهدين ومبتكرين، ومجددين

ومخاطرين وذوي بصيرة قتصادية. **(حسن، علي حسن، 1998، 69).**

– إن الدافعية للإنجاز شأنها بشأن العديد من المتغيرات النفسية، التي تم دراستها دراسة مقارنة ثقافيا ،و من بين هذه الدراسات الفروق بين أبناء الثقافات في الدافعية للإنجاز، لأنها إنعكاس لأساليب التنشئة الاجتماعية والقيم ،والإتجاهات والعادات ،التي يتسم بها كل مجتمع. فقد أثبت أن مصدر الضبط على سبيل المثال، يختلف من مجتمع إلى آخر،فقد اثبت **كلاو و آخر Clao&al**وأن أفراد المجتمعات الصناعية المتقدمة، أكثر إعتمادا على ذواتهم وأقل تأثرا بعوامل الحظ، وهم من ذوي مصدر الضبط الداخلي، ولذلك فهم يشعرون بالقدرة على التحكم في البيئة، ومدفوعين للإنجاز بدافع داخلي. وواثقين من قدرتهم على الإنجاز، وبذل الجهد والمثابرة والتفاني في العمل. في حين يتسم أفراد المجتمعات المتأخرة بأنهم أكثر إعتمادا على مصادر الضبط الخارجية، وبالتالي نجدهم مدفوعين للإنجاز، والعمل معتمدين في ذلك على الصدقة والحظ". **(خليفة، 2000، 172).**

كما وجدت بعض البحوث حول، علاقة دافعية الإنجاز بالاقتصاد المحلي ، في عدد كبير من الدول (أكثر من 41 دولة حول العالم) حيث بنيت وجود علاقة إرتباطية طردية إيجابية –بين الاقتصاد الوطني والنمو الاقتصادي وبين مستوى دافعية الإنجاز، عند مواطني هذه الدول فكلما إرتفع مستوى دافعية الإنجاز، عند المواطنين ظهر تحسن واضح في النمو الاقتصادي لهذه البلدان. **(الريماوي وآخرون، 2011، 219).**



مخطط رقم(13) يوضح الفروق في الثقافات وأثرها في الدافعية.

ومن بين المعالجات النظرية للدافعية للإنجاز، في علاقتها بالثقافة معالجة **ميهر Maehr** التي كانت إمتدادا لما كشفت عنه الدراسات، من إفتراضات حول أثر الحرمان الثقافي على النمو الفكري لدى الجماعات، وانتقل بعدها الإهتمام إلى دراسة الدافعية للإنجاز، دراسة مقارنة ثقافيا فقدم ميهر إطار عمل للدراسة الثقافية المقارنة للدافعية، وأشار إلى أهمية ظروف السياق في إثارة وتنشيط الدافعية للإنجاز، ووضع الجوانب الثقافية ضمن تعريف الدافعية.

وقدم **ميهر Maeher** في تصوره النظري ثلاث إستراتيجيات لدراسة الدافعية للإنجاز، في إطار ثقافي وأشار إلى أن هذه الإستراتيجيات متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض، وأنه لا يمكن الآعتماد على واحدة دون الأخرى.

الإستراتيجية الأولى: وقد حددها كما يلي:

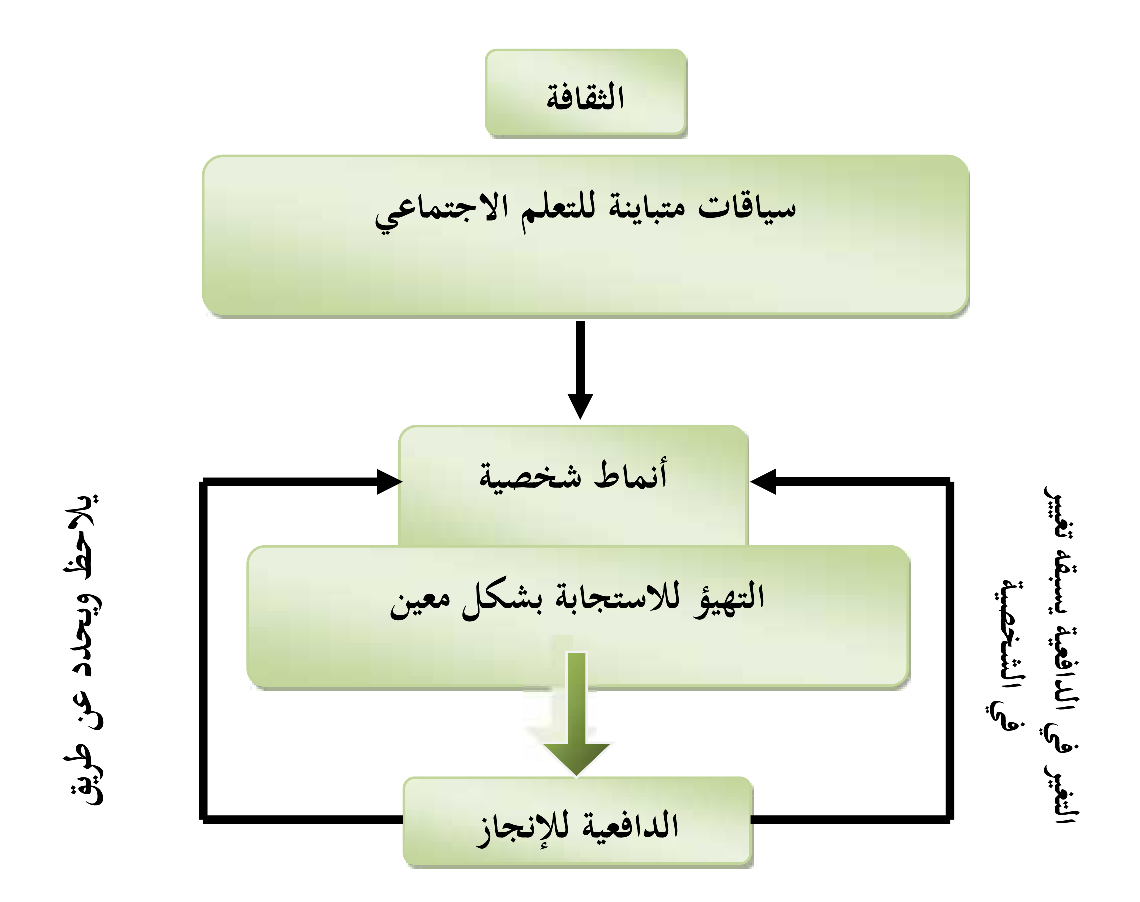
M <— P <— C

C: الثقافة.

P: الشخصية.

M: الدافعية.

- وتشير **C** إلى خبرات التعلم الاجتماعية التي يتعلمها الفرد من المحيط الثقافي، الذي يعيش وينمو فيه.
- وتشير P الإستعدادات المسبقة أو التهيؤ للإستجابة بشكل معين.
- وتشير M إلى الميل الملاحظ في موقف معين.
- إن هذه الإستراتيجية تعطي إهتماما كبيرا لدور الشخصية في الدافعية، حيث تؤثر الثقافات وتتباين تبعا لسياقات التعلم الاجتماعي، وتوجد بين أعضاء الثقافات إختلافات في التوجه نحو الإنجاز وهذا التوجه هو الذي يحدد من وكيف تظهر الدافعية للإنجاز.



مخطط رقم(14)

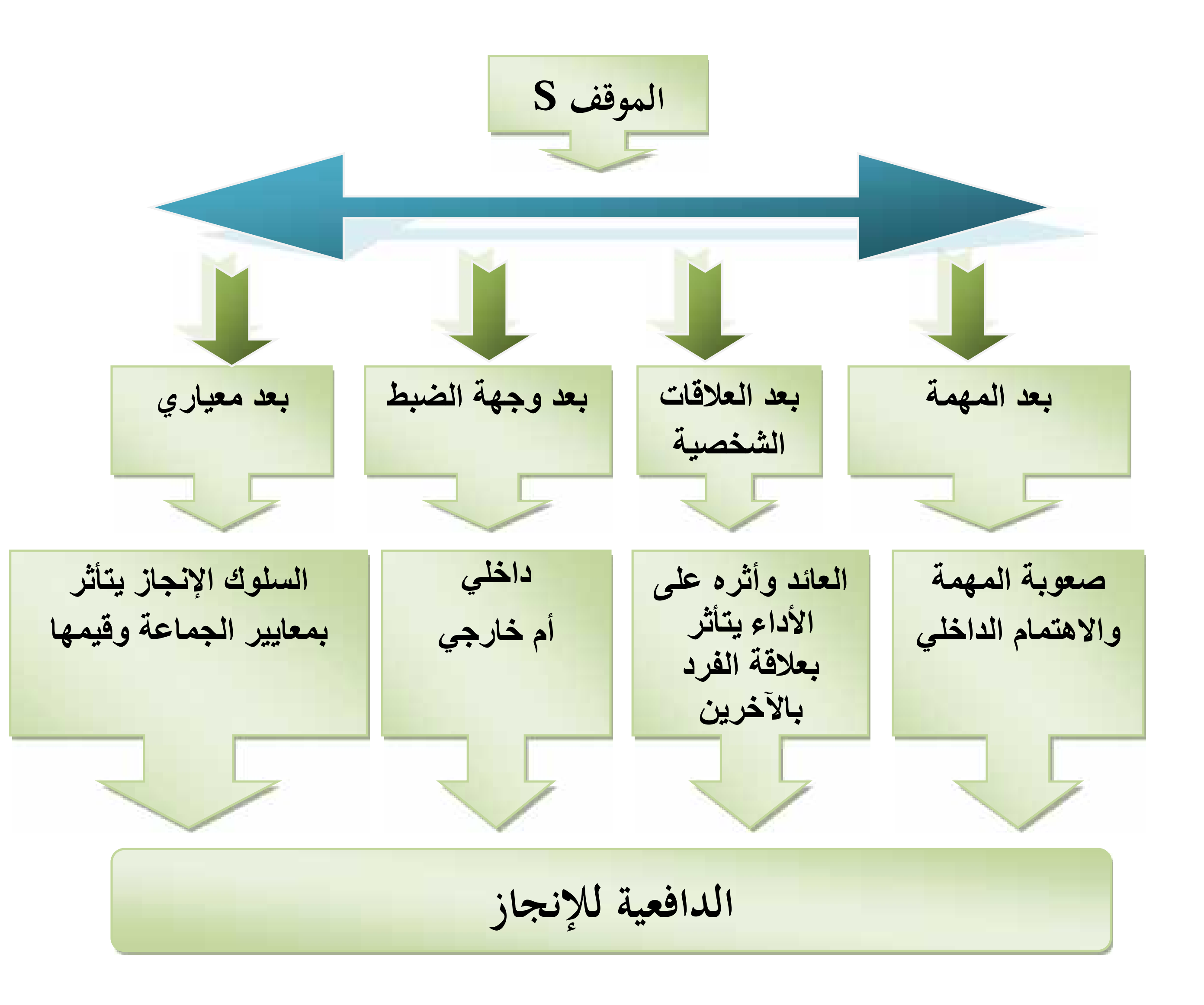
يوضح الاستراتيجية الأولى لـ ميهر لدراسة الدافعية في إطار ثقافي.

الاستراتيجية الثانية: وتتحدد بـ:

M — P <— S

S: الموقف.

إن التركيز في هذه الإستراتيجية على الموقف **(S)**،لا على الشخصية **(P)** بإعتبارها أقل أهمية من الموقف، في هذه الأستراتيجية و M (الدافعية) تعد نمطا سلوكيا، إن الموقف كمتغير يشير البحث السيكولوجي إلى دوره في تحديد أنماط السلوك، والمواقف تختلف من ثقافة إلى أخرى ولكل ثقافة مواقفها الخاصة وطرائقها أو وسائلها المحددة للسلوك.



مخطط رقم (15)

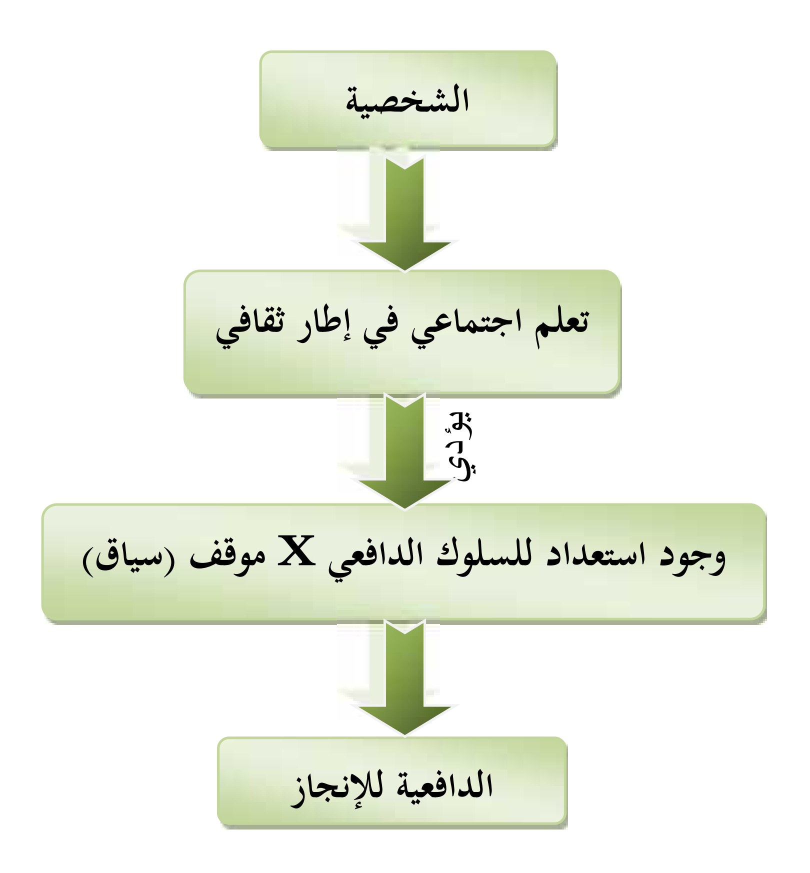
يوضح الاستراتيجية الثانية لـ ميهر لدراسة الدافعية في اطار ثقافي.

الاستراتيجية III: وهي على النحو التالي:

M = (S) <— P <— C

يفترض **ميهر Meaher** في هذه الإستراتيجية أن التعلم الإجتماعي الذي يحدث في إطار ثقافي معين **(C)** يؤدي إلى وجود إستعدادات أو تهيؤ فعلي في شخصية الفرد **(P)** وتؤدي هذه الإستعدادات إلى سلوك دافعي **(M)** من خلال الإعتماد على الموقف **(S)** أو السياق.

وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس تحديد كل من الشخصية والموقف والتفاعل بينهما كمتغيرات حاسمة، ويفترض **ميهر Meaher** هنا، تأثير الموقف أو السياق كعامل على الدافع للإنجاز من خلال تفاعله مع الشخصية **(PXS)** ذلك أن السياق الذي يثير سلوكا معينا (مفصلا أو غير مفصل) يعتمد على الإستعداد المحدد ثقافيا.



مخطط رقم (16)

يوضح الإستراتيجية الثالثة لميهر لدراسة الدافعية في إطار ثقافي

.

لقد بين هذا العرض للنظريات المفسرة للدافعية للإنجاز أن ثمة أبعادا متنوعة، ومختلفة يتحدد من خلالها هذا المفهوم، بإعتباره مفهوما إفتراضيا كامنا وبإعتباره أيضا ناتج أو آداء فعلي، وكغيره من المتغيرات السيكولوجية، ليس له تفسير واحد يحدد هذه الأبعاد، إنما إختلفت وجهات النظر في تحديدها لأن كل باحث نظر إلى هذا المفهوم من زاوية لم ينتبه لها باحث آخر، وإن الرؤية التكاملية لكل وجهات النظر هذه ،قد يمنح رؤية شاملة للمفهوم، تقترب إلى الواقعية أكثر، لأن التركيز على وجهة نظر واحدة وإعتبارها الأكمل قد لا يمنح للبحث إمكانية دراسة المفهوم بشكل شامل، وإستغراق كل محدداته.

VII : علاقة الدافعية للإنجاز بالتوافق النفسي:

يعتبر الدافعية للإنجاز متغير هام تناوله الكثير من الباحثين، لدوره الفعال في الأداء ودوره أيضا في ترقية المستوى الإجتماعي، وارتقاء الشعوب. وقد عمد الكثير من الباحثين إلى دراسة علاقته بالصحة النفسية، والتوافق النفسي ومن بين هذه الدراسات.

دراسة **الهلسا (1996)** التي هدفت إلى التعرف على علاقة أنماط الشخصية ،عند **ايزنك Ezenk** وسمة القلق والجنس بدافع الإنجاز، عند عينة مكونة من 1093 طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ،وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا، بين أنماط الشخصية في دافع الإنجاز بين نمطي الاتزان والانطواء لصالح الاتزان.

كذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى بين القلق ،(عالي منخفض) في دافع الإنجاز ولصالح مستوى القلق المنخفض، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث ،في دافع الإنجاز .بمعنى أن دافعية الإنجاز لا ترتبط بالجنس ،ولكنها ترتبط بسمات الشخصية، والمتمثلة في **الاتزان والضبط الانفعالي** كما قام **تركي (1990)** بدراسة هدفت إلى التعرف على نمو الدافعية للإنجاز في مستويات عمرية مختلفة ،على عينة تكونت من (180) تلميذا من تلاميذ التعليم الإبتدائي بقطر ،وتوصلت الدراسة إلى وجود مؤشر هام لدى الأطفال، يظهر في رغبتهم في مواجهة التحدي والتغلب على الفشل، لصالح الذكور. ووجود فروق بين الذكور والإناث في عملية إختيار المهام (السهلة، المتوسطة، الصعبة، الصعبة جدا) ،ووجود علاقة إرتباطية بين دافعية الإنجاز الإجتماعية دافعية الإنجاز الاستقلالية، وأن هناك علاقة إيجابية بين التوافق الشخصي والإجتماعي ،والتوافق الدراسي والتوافق العام، وبين دافعية الإنجاز الإستقلالية و الإجتماعية لدى الذكور والإناث.

بمعنى أن الأفراد الذين يتمنعون بمستوى عالي من الدافعية للإنجاز، يتمتعون بسلوك المخاطرة المحسوبة والإستقلالية في سلوكياتهم ما أثر إيجابا على مستوى التوافق النفسي العام لديهم وهذا ما يدعم الإسناد النظري الذي أشرنا إليه في خصائص ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة. **(محمود، بنى يونس محمد،2012، 142).**

كما قام **الشربيني (1981)** بدراسة لبحث العلاقة بين الدافع للإنجاز، والصحة النفسية في مرحلة الطفولة المتأخرة ،وبلغت العينة 408 طفلا تراوحت أعمارهم بين (10-12) سنة، وطبق عليهم مقياس الدافع للإنجاز ،ومقياس الصحة النفسية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية

طردية إيجابية بين دافعية الإنجاز والصحة النفسية، لدى عينة الدراسة فالدافع للإنجاز مؤشر من مؤشرات الصحة النفسية لدى عينة الأطفال. **(الشربيني، 1981)**

وفي سنة 1994 قام **ليو Lew** بدراسة إستهدفت معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز، والخوف من النجاح والصحة النفسية، لدى عينة من الاسيو أمريكيين، وإستعملت مقاييس الخوف من النجاح ودافعية الإنجاز، والصحة النفسية على عينة قوامها (185) من طلبة الجامعة، تراوحت أعمارهم بين (19-20) عاما ،وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود، إرتباط بين الخوف من النجاح والصحة النفسية، والدافعية للإنجاز. **(77، 50، 1994، Lew, A).**

كما قام **وونج (Wong 1997)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة ،بين دافعية الإنجاز والصحة النفسية، بإدراك الافرو أمريكيين للتمييز العنصري، وقام الباحث بتطبيق استبيان التمييز العنصري، ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس الصحة النفسية، على عينة تكونت من (626) من المراهقين الافرو أمريكيين ،وتراوحت أعمارهم بين (15-23) سنة ،وأسفرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود إرتباط إيجابي بين الدافعية للإنجاز والصحة النفسية. **(Wong ,1997 ,56-75).**

كما قام **الفيلد Alfeld 1999** بدراسة ميدانية هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز ،والصحة النفسية ،وضمن فيه فروض إرتباطية بين الدافعية والصحة النفسية، بين طلبة المدارس العليا ،وطبق مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الصحة النفسية ،على عينة قوامها (250) من طالب وطالبة ،وتراوحت أعمارهم بين (18-22) سنة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين الصحة النفسية والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة. **(Alfeld ,1999 ,14-46).**

كما قام **مازن أحمد عبد الله شمسان 2005**. وقد هدفت الدراسة بحث العلاقة بين ضغوط أحداث الحياة ،والدافعية ومركز التحكم وبين التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة، في الريف والحضر بجامعة عدن باليمن. وقد بلغت العينة 200 طالب وطالبة، تم توزيعهم على مجموعتين: المجموعة الأولى 100 طالب وطالبة من الحضر (56 ذكور – 44 إناث). 100 طالب وطالبة من الريف (56 ذكور – 44 إناث). وجميع أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين (21-24) عاما، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أربع أدوات وهي:

إستبيان الاستجابة لضغوط أحداث الحياة (إعداد الباحث)، مقياس التوافق الدراسي إعداد الباحث. ،مقياس الدافعية للإنجاز ، مقياس مركز التحكم للراشدين

وتوصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من بينها العلاقة الإيجابية بين الدافعية والتوافق الدراسي. **(شمسان،2005)**

كما قام **أكورديتو وآخرون Acordino 2000** ببحث العلاقة بين التحصيل دافعية الإنجاز، والصحة النفسية لدى طلبة المدارس العليا، وتم تطبق إختبار الإتجاه نحو العمل والعائلة ومقياس الإنجاز المعدل، ومقياس إكتئاب المراهقين ومقياس تقدير الذات وبلغت العينة 123 من الذكور والإناث، وأسفرت النتائج عن وجود إرتباط موجب و دال بين دافعية الإنجاز والصحة النفسية لدى عينة الدراسة. **(Accordino ,1999 ,198).**

وفي عام 2002 قام **كاسدي Cassidy** بدراسة ميدانية هدفت إلى بحث العلاقة بين أسلوب حل المشكلات، ودافعية الإنجاز والصحة النفسية، ولتحقيق ذلك طبق إختبار حل المشكلات وإختبار دافعية الإنجاز وإختبار الصحة النفسية ،على عينة بلغت (107) فردا. وتراوحت أعمارهم بين (25-50) سنة ،وأسفرت النتائج إلى وجود إرتباط إيجابي ،ودال إحصائيا بين دافعية الإنجاز والصحة النفسية وحل المشكلات. **(Cassidy, 2002 ,325-335).**

إن هذه العلاقة الإرتباطية بين الدافع للإنجاز والتوافق النفسي تؤكد أن كل واحد منهما مؤشر على وجود المتغير الآخر، ما جعل الباحثين يذهبون إلى أبعد من نموذج الدراسات العلائقية، لإثبات إيجابيتها بل عمدوا إلى القيام بدراسات بحثت تنمية الدافعية للإنجاز، لتحسين مستوى الصحة النفسية والتوافق النفسي للأفراد ومن بين هذه الدراسات:

دراسة **نائلة فائق (1991)** التي إستهدفت إختبار فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الدافعية للإنجاز، لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وبلغت عينة الدراسة (62) تلميذا وتلميذة، حيث تراوحت أعمارهم بين (11-12) سنة، وقامت بتطبيق اختبار دافعية الإنجاز ومفهوم الذات الإنجازية وتقدير الذات ووجهة الضبط. بالإضافة إلى تطبيق برنامج تنمية دافعية الإنجاز، وقد أسفرت الدراسة على أن فاعلية البرنامج تجاوزت تنمية دافعية الإنجاز، إلى تحسين بعض المتغيرات الصحة النفسية.

وفي دراسة أخرى لـ **جمال شكري 1990** بحثت العلاقة بين دافعية الإنجاز، وبعض المتغيرات الديموغرافية والنفسية ،ومدى فاعلية نموذج المساعدة في خدمة الفرد وزيادة دافعية الإنجاز، وعلى عينة قوامها 10 طلبة من الصف الثاني ثانوي، طبق عليهم مقياس الدافع للإنجاز ،وقائمة تحديد المشكلات،كما قام بتطبيق البرنامج ،وأكدت نتائج هذه الدراسة فاعلية نموذج المساعدة في خدمة الفرد وزيادة دافعية الإنجاز، وخفض مشكلات الصحة النفسية. **(شكري، 1990).**

الفصـــل السادس
التوافق النفسي

تمهيد

I : تعريف التوافق النفسي و بعض المصطلحات المرتبطة به.

II : التوافق النفسي على ضوء نظريات الإرشاد النفسي.

III : طبيعة التوافق النفسي.

IV: أبعاد التوافق النفسي

V: معايير التوافق النفسي.

VI : أساليب التوافق النفسي.

VII : مظاهر التوافق النفسي.

VIII : مظاهر سوء التوافق النفسي.

تمهيد:

التوافق النفسي هو مفهوم مركزي ومحوري في علم النفس ،بل وهناك من الباحثين من يؤكد تصوره لعلم النفس، على أنه علم دراسة التوافق أي توافق الإنسان (أو عدم توافقه). مع متطلبات ومواقف الحياة، بما تمليه عليه طبيعته التي هي بناؤه النفسي، في إستجاباته لمواقف حياته .

ذلك أن معظم سلوك الإنسان هو محاولات لتحقيق توافقه الشخصي (الذاتي) ،و الإجتماعي. وما الإضطرابات النفسية والمشكلات التي يعاني منها بعض الأفراد، إلا مظهر من مظاهر سوء التوافق وفشل في تحقيقه.

ويعد التوافق النفسي هدف كل الخدمات النفسية ،سواء كانت إرشادا أو علاجا ،ويظهر هذا جليا في جميع التعاريف الخاصة بهذه الخدمات، وحيث يظهر التوافق النفسي كمتغير ثابت في كلا النوعين من التعاريف، كهدف أساسي تصبو إليه الخدمات النفسية (إرشاد – علاج)، أو لمجموعة من العمليات أو المداخل التي تمر بها من أجل الوصول بالفرد إلى تحقيقه ،كحالة توازن لديه.

ويلاحظ الباحث عند دراسته لموضوع التوافق النفسي ،أن أول صعوبة تقف أمامه هي تحديد معناه ويرجع ذلك للأسباب التالية:

أولهما/ تعدد التسميات والسياقات التي يرد فيها المصطلح.

ثانيا/ تعدد رؤى الباحثين في إعتبارها حالة أو عملية أو كليهما.

ثالثا/ تعدد المنطلقات النظرية لكل تعريف.

رابعا/ تعدد أدوات قياس التوافق النفسي و إستعمالاتها.

1- تعدد التسميات والسياقات التي يرد فيها التوافق:

1-1 تعدد التسميات:

بحيث يجد الباحث في هذا المجال يجد تسميات متعددة للتوافق النفسي مثال:

التكيف النفسي، التوافق النفسي و الإجتماعي، الصحة النفسية، التوازن النفسي، التآزر النفسي، كما يجد الباحث في التعاريف الإصطلاحية هذه المصطلحات في تعريف التوافق نفسه ،ما يدل على ترادفهما فمثلا نجد في **تعريف الصحة النفسية للمنظمة العالمية للصحة** أنها تعني توافق الأفراد مع أنفسهم، ومع العالم عموما مع أقصى حد من النجاح والرضا ،والسلوك الإجتماعي السليم، والقدرة على مواجهة الحياة وقبولها. **(كفافي ، 1997، 79)**.

إضافة إلى هذا فإن مصطلح التوافق النفسي، يقابله باللغة الأجنبية عدة مصطلحات تؤدي إلى نفس معناه، نجد مثلا في الفرنسية **Addaptattion, adjustement** وفي اللغة الإنجليزية نجد مثلا:... **Adaptation, ajustement, accommodation**

1-2 تعدد السياقات:

فقد تستعمل كلمة توافق المصطلحات المرادفة لها في عدة مجالات ،لا توجد بينها نقاط التقاء نجدها مرتبطة بعلم الأحياء فيقال تكييف الحيوان مع البيئة الفيزيقية.

كما نجد مرتبطة بالمجال النفسي والاجتماعي والتربوي فيقال التكيف النفسي، التوافق التربوي والتوازن النفسي ...الخ

2-تعدد رؤى الباحثين حول إعتبار التوافق النفسي عملية أو حالة:

إذ نجد أن بعض تعاريف التوافق النفسي تعتبره كحالة كتعريف **Shaffer** وتعريف **كمال دسوقي** في معجمه وغيرها التعاريف التي ستوردها في هذا الفصل.

وأيضا أورد الكثير من الباحثين تعاريف للتوافق النفسي، بإعتباره عملية كتعريف **إجلال محمد سري، صلاح مخيمر، عبد الحميد شاذلي** من **كمال دسوقي** نفسه يعتبره في مواضع كحالة وفي مواضع أخرى كعملية كذلك **آلين Allen** في تعريفه للتوافق يعتبره عملية.

3-تعدد المنطلقات النظرية لكل تعريف:

فإذا إتفقنا على سياق وتسمية التوافق وحددناه بالتوافق النفسي، فإن مشكل تعدد المنطلقات النظرية لكل تعريف ،نجده أمامنا فتعريف النظرية المعرفية للتوافق النفسي ،يختلف عن النظرية الوجودية ،وعن تعريف النظرية الإنسانية في علم النفس، وهذا نظرا لإختلاف منطلقات وإفتراضات كل نظرية من هذه النظريات حول الطبيعة البشرية.

4-تعدد أدوات قياس التوافق النفسي وإستعمالاتها:

رغم أن أشهر أداة لقياس التوافق النفسي هو إختبار **هيوم بيل** ولكن يستخدم الباحثون العديد من الأدوات لقياس التوافق النفسي، كإختبارات الأمن النفسي، جودة الحياة، إختبارات السعادة ... كما تستخدم الإختبارات الشهيرة للتوافق النفسي لقياس الصحة النفسية.

وترى الباحثة أنه مهما تعددت الصعوبات التي تعيق تعريف التوافق النفسي، فإنه يمكن توضيح هذا المفهوم أكثر من خلال مصدرين:

المعاجم المتخصصة في علم النفس. ، التراث الفكري النظري و الإمبريقي الذي تناول هذا المفهوم

I : تعريف التوافق النفسي بعض المصطلحات المرتبطة به

I: 1- تعريف التوافق النفسي و بعض المصطلحات المرتبطة به من المعاجم المتخصصة:

1- تعريف معجم معجم ولمان Wolman 1973 للتوافق النفسي:

مفهوم التوافق تشير إلى وجود علاقة منسجمة مع البيئة، تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم مطالبه البيولوجية والإجتماعية، التي يكون الفرد مطالبا بتبليغها ،وعلى ذلك فالتوافق يشمل كل التباينات والتغيرات في السلوك، والتي تكون ضرورية حتى يتم الإشباع في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة. (**كفافي ، 2012، 158**).

2- تعريف معجم إنجلش للتوافق النفسي:

"التوافق هو إتزان كائن عضوي مع بيئته، حيث لا يوجد تغيير في المثير يستدعي الإستجابة، والتوافق الكامل لا يمكن بلوغه، لأنه حالة قوامها إقامة علاقة متناغمة مع البيئة ،بحيث يستطيع الفرد إشباع معظم حاجاته بشكل مناسب ،مع المتطلبات الفيزيقية و الإجتماعية المفروضة عليه".

يوضح هذا التعريف إتجاه من الإتجاهات المختلفة في تعريف التوافق، بحيث يؤكد على سلبية الإنسان في التوافق، نتيجة للظروف المفروضة عليه، فهو مجرد منفعل بهذه الظروف لا فرد فاعل فيها.

3- تعريف معجم كمال دسوقي للتوافق النفسي:

يعرف كمال دسوقي التوافق في معجمه:

1- توازن ثابت بين الكائن وما يحيط به ،فلا يكون ثمة تغير تنبيه لا يثير إستجابة ولا تبقى حاجة غير مشبعة، بل جميع وظائف إستمرارية الكائن تتقدم بشكل سوي، ومثل هذا التوافق لا سبيل إليه قط، إنه الطرف النظري لخط التوافق الجزئي المتصل.

2- حال العلاقة الإنسجامية مع البيئة التي يكون فيها الفرد قادر على تحصيل الإشباع لمعظم حاجياته، وكفاية مواجهة متطلباته الجسمي منها و الإجتماعي، وهنا تعادل التوافق النسبي Relative adjustiment الذي هو النوع المحقق الوحيد.

3- عملية إحداث التغييرات المطلوبة في نفس الفرد، أو بيئته لبلوغ التوافق النسبي. **(دسوقي ،دون ، الجزء الأول، 59).**

وفي معرض تعريفه أيضا للتوافق النفسي، يؤكد **كمال دسوقي** أن التكيف **Adaptation** يؤكد التحويل والتعديل، لمواجهة تغير الظروف مع المرونة في فعل ذلك.

أما التكييف **Accomodation** فهو إجتماعي ويوحي بالتصالح والتوفيق.

أما المجاراة أو الإمتثال فمعناها الوصول بشيء، إما إلى الاتفاق أو الإنسجام مع مبدأ أو معيار ،والتوافق أكثر من التكيف توكيدا للوصول بالأشياء إلى العلاقة الصحيحة أو المتوازنة، ربما بالمهارة والتقدير أكثر من مجرد المرونة.

وتؤكد **كمال دسوقي** أن التوافق والتكيف، قد يستخدم أحيانا أحدهما بدل الآخر فالتوافق ينطوي على دور أكثر إيجابية من جانب الفرد ،بينما التكيف و الإمتثال أكثر سلبية، ويقومان على التسليم من أجل تحقيق الإنسجام **ويذكر تشابلن** التوافق في تعريفين.

1- تنوع فاعليات الكائن من أجل التغلب على عقبة أو إشباع حاجة ،وبالتالي فالتوافق ينصب على موقف حل مشكلة ،لا يمكن مواجهتها بالطرق المعتادة ،وفي مثل هذا الموقف يتنوع السلوك إلى أن تؤدي الإستجابة للإشباع ،وقد تصبح هذه الإستجابة بدورها طريقة إستجابة معتادة.

2- إقامة علاقة إنسجام مع البيئة المادية والإجتماعية ،وبالتالي يكون الفرد أقل توكيدا للمهارات ،أو التعلم وهو أقرب إلى مفهوم الإنتقال، وبالتالي فهو يتناول هنا التكيف الإجتماعي. **(دسوقي، دون، 59).**

إن تعريف **كمال دسوقي** يجمع بين إعتبار التوافق النفسي حالة وعملية، ولكن في كلتا الحالتين، سواء حالة أو عملية تؤكد تأثر الإنسان بالمحيط وتأثيره فيه، وهي معادلة الحياة التأثير والتأثر. **(دسوقي ، دون،56).**

4- تعريف معجم جابر و كفافي لـ تكيف Adaptation:

فعل ملاءمة أو موافقة شيء لآخر، ينطوي اللفظ على حدوث ذلك التغير المفيد ،وفي الطب النفسي يشير عادة للتغيرات التي يمر بها الفرد ،سواء فيما يتصل بنفسه وما يتعلق بعلاقته بيئته، حيث التغير في إحداهما يؤثر في الأخرى، إستبعاد السلوك الإنفعالي أو غير السليم أي عملية إزدياد كفاءة التوافق بالظروف الداخلة في العمل أو التعلم.

وهو تعريف لا يبتعد كثيرا عن تعريف التوافق النفسي، بإعتباره عملية تهدف إلى تحقيق التوازن النفسي**(جابر و كفافي،1991، ج4،56)**

5 – تعريف موسوعة علم النفس لـ رولان دورون و فنسواز بارو التكيف :

أنه بالنسبة إلى عالم الأحياء البيولوجي، يعطي التكيف معاني متنوعة التكيف التطوري، الفيزيولوجي، الحواسي والتعلم، بالنسبة إلى العالم الإحيائي للأعصاب وإلى عالم النفس الإحيائي يتعلق الأمر بعملية دينامية للتغير، الذي ينمو إراديا أولا إراديا من أجل وضع الجسم في موقع أكثر ملاءمة تجاه وسطه الداخلي أو تجاه المحيط ،مع إفتراض القدرة على التعلم، إن الوسائل التي تشترك في ذلك ذات طبيعة نفسية أو بيولوجية متدامجة أو بدائية، فالسلوك هو الوسيط المستخدم في أغلب الأحيان لوضع الجسم في وضعية أقل تهديدا، لإشباع حاجاته وفي آخر المطاف لتأمين إستمرار الحياة واستمرار نوعه، فالعائق ،والحاجة والإكراه والتغير ... إلخ تجبر على تعبئة الجسم الذي يحاول بواسطته سلوك المحافظة على التوازن السابق، أو التأقلم وخلق توازن جديد متوافق مع استمراره بالحياة. إن البحث عن هذا التوازن هو ضرورة نفس إحيائية.**(دورون و بارو، مج 1، 1997، 42-43)**.

6- تعريف معجم جابر و كفافي لـ علم الصحة النفسية:

يعرف **جابر و كفافي** في معجم علم النفس و الطب النفسي **علم نفس الصحة health psychology** على أن قسم علم نفس الصحة في الرابطة الأمريكية لعلم النفس ،بإعتباره مجموع الاسهامات النوعية والتربوية والعلمية والمهنية ،لعلم النفس والتي تهدف إلى ترقية الصحة والحفاظ عليها، وإلى الارتفاع بمستوى الوقاية والعلاج من المرض ،وإلى الدقة في تحديد عملية الأمراض والأمور المرتبطة بالصحة والمرضى وإضطرابات الوظائف المرتبطة بهما**(جابر و كفافي،1991، 1496)**

في قاموس علم **النفس** لـ **حامد عبد السلام زهران، 1979** يورد أن الصحة النفسية مرادف لـ **Health psychological**. **(زهران، 1979، 215)**.

I: 2- تعريف التوافق النفسي و الصحة النفسية في الادب النظري و الإمبريقي

I: 2-1 تعريف التوافق النفسي في الادب النظري و الامبريقي:

1- تعريف موررو وكلاكهوهن Mourer clackhohen:

"يستخدم لفظ التوافق للدلالة على الجانب السيكولوجي لما يبذله الفرد ،في نشاط لممارسة عملية الحياة". **(حشمت و باهي ، 2006، 26)**.

2 – تعريف شافر Shaffer:

عرفة شافر في **كتابة "توافق الشخصية"** التوافق بأنه الحالة ،التي تكون فيها عادات الفرد وإدراكه ودوافعه و إنفعالاته متآزرة تمام التآزر ،بحيث ينشأ من هذا كله توافق حقيقي وفعال. (**المغربي ، 1998، 11**).

يؤكد شافر **Shaffer** في تعريفه للتوافق ،أنه حالة يصل إليها الفرد عندما يتصف بالإنساق والتوازن الداخلي، وبالتالي فهو يشير إلى جانب من جوانب التوافق وهو التوافق الشخصي.

3–تعريف كارل روجرز C.Rogers

التوافق هو قدرة الفرد على تقبل الأمور ،التي يدركها بما في ذلك ذاته ،ثم العمل بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته. (**القذافي، 1998، 110**).

لا يبتعد كثيرا تعريف روجرز للتوافق ،عن تعريف **شافر** فالتوافق النفسي يدلل على قبول الفرد لذاته وتوازنها.

4– تعريف الين Allen:

يشير التوافق إلى فهم الإنسان لسلوكه وأفكاره، ومشاعره بدرجة تسمح برسم إستراتيجية لمواجهة ضغوط ومطالب الحياة. (**Allen, 1990, 5**).

تعريف ألين يشير إلى أن التوافق النفسي يتحقق في البداية بالتوافق الشخصي، ومدى فهم الفرد لنفسه بما ينعكس على توافق الفرد مع الحياة بشكل عام، فالتوافق الإجتماعي للفرد لا يتحقق إلا إذا تحقق التوافق الشخصي توافق الفرد مع ذاته.

5– تعريف ستون ونيل Stone & Neale:

تلك السلوكات والأفكار التي يستخدمها الفرد **بوعي تام،** ليتعامل أو سيطر على تأثيرات المواقف الضاغطة التي يمر بها الفرد، حاليا أو تلك التي من المتوقع أن يمر بها في المستقبل. (**درويش، 1996، 8**).

يبين هذا التعريف أن التوافق النفسي لا يتضمن العمليات السيكودينامية التي لا يعيبها الفرد وهي العمليات اللاشعورية أو ميكانيزمات الدفاع التي يتحدث عنها بعض الباحثين كإستراتيجيات للتوافق النفسي.بتاكيده أنها عملية تتم بوعي تام .

6- تعريف وينسمان ووردن Weinsman & worden:

التوافق النفسي هو ما يفعله الفرد حول مشكلة مدركة ،من أجل الشعور بالارتياح والسكون والهدوء والتوازن (درويش،1996، 83).

7- تعريف إجلال محمد سري 1986:

التوافق النفسي هو عملية دينامية مستمرة، يحاول الفرد فيها تعديل ما يمكن تعديله، في سلوكه وبيئته (الطبيعية و الإجتماعية). وتقبل ما لا يمكن تعديله فيهما ،حتى تحدث حالة من التوازن والتوفيق بينه وبين البيئة، تتضمن إشباع معظم حاجاته الداخلية، ومقابلة أغلب متطلبات بيئته الخارجية. (سري، 2000، 35).

يوضح تعريف إجلال محمد سري للتوافق، أنه **عملية** تتميز بالإستمرارية وهدفها هو تحقيق التوازن مع تأكيد فعالية الإنسان أثناء هذه العملية.

8 -تعريف صلاح مخيمر:

فيعرف التوافق النفسي على أنه العملية الديناميكية التي يحدث فيها تغييرا ،وتعديل في سلوك الفرد أو في أهدافه وحاجاته أو فيها جميعا ،ويصاحبها شعور بالارتياح والسرور، إذا حقق الفرد ما يريد ،ووصل إلى أهدافه وأشبع حاجته ،ويصاحبها شعور عدم الارتياح والاستياء إذا فشل في تحقيق أهدافه، ومنع من إشباع حاجته". (مخيمر ، 1979،،48).

يؤكد هذا التعريف أيضا أن التوافق النفسي **عملية حركية مستمرة** تتضمن إنفعال الفرد بالبيئة بحيث تستوجب عليه هذه العملية ،تغير في أهدافه وسلوكية وتتمخض هذه العملية عن نتيجتان هما:

- شعور بالارتياح إذا تم إشباع الحاجات.
- شعور بعدم الارتياح إذا منع من إشباع حاجاته.

وبالتالي فإن نتيجة التوافق كعملية ليس دائما الشعور بالارتياح والتوازن.

9 - تعريف عبد الحميد شاذلي :

يتضمن التوافق كل التباينات والتغيرات في السلوك، والتي تكون ضرورية حتى يتم الإشباع في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة. (شاذلي، 1999، 55).

يعتبر أيضا **عبد الحميد محمد شاذلي** التوافق النفسي عملية، ولكن هدفها هو تحقيق إنسجام الفرد مع البيئة، وبالتالي فإن هذه العملية حسية تتضمن تغيير في سلوك الفرد ،وأيضا تغير في البيئة.

يعني التوافق القدرة على التعايش مع البيئة الإجتماعية المحيطة بالفرد، وتكوين علاقات فاعلة مع الآخرين، والقدرة على مواجهة مشكلات البيئة بشكل ناجح ،فإذا ما فشل الفرد في التوافق مع نفسه ومع الآخرين، وفشل في مواجهة مشكلاته وإشباع حاجاته اليومية، فإنه يعاني من سوء التوافق النفسي". (**حسين، طه عبد العظيم ، 2009، 54**).

يؤكد تعريف **طه عبد العظيم حسين** أن التوافق عملية مستمرة، ومتعلمة يتعلمها الفرد من بيئة وتتميز هذه العملية ،بأنها تختلف من شخص لآخر، وهدفها هو تحقيق القدرة على التعايش مع الآخرين ومع الذات.

I : 2-2 تعريف الصحة النفسية من الادب النظري و الامبريقي:

1- تعريف كلاندر klander:

تعريف كلاندر يؤكد على فعالية الإنسان في البيئة ،دون إنفعاله بها فهو، يكيف البيئة لصالحه لتحقيق التوافق لا العكس. والتوافق مع المجتمع توافقا يشبع له حاجاته". (**أبو حويج و الصفدي،2001، 48**).

تعريف كلاتدر يؤكد على فعالية الإنسان في البيئة، دون انفعاله بها فهو يكيف البيئة لصالحه لتحقيق التوافق النفسي.

2- تعريف شوبن Shoben:

قدرة الفرد على أن يعيش مع الناس، ويختار حاجاته وأهدافه دون أن يثير سخطهم عليه ويشبعها بسلوكات تتفق مع معايير وثقافة مجتمعه. (**أبو حويج و الصفدي ،2001، 48**).

يختلف تماما تعريف **شوبن** للصحة النفسية ،عن تعريف كلاندر حيث يؤكد شوبن أن الصحة ؛ تعني إنفعال الفرد البيئة التي يعيش دون تغير فيها و الخضوع لمحدداتها لتحقيق التوافق.

3 - تعريف موراي و زانتر1975 Murray & Zenter:

إن الصحة النفسية كما عرفها **موراي وزانتر Murray & Zentner 1975** حالة هادفة ومتوافقة تتمثل في الإستجابات المعرفية، والإنفعالية والإجتماعية المناسبة ،التي يصدرها الفرد للمثيرات الداخلية والخارجية، قصد الحفاظ على الإستقرار وتحقيق قسط كبير من الراحة. (**يخلف،2001،9**)

يؤكد **موراي و زانتر** في تعريفهما للصحة النفسية على سمات السلوك التوافقي، والصحي بحيث الذي يتمثل في الاستجابات الانفعالية ،والاجتماعية والمعرفية المناسبة تجاه المثيرات الذاتية والموضوعية، ويكون الهدف منها هو تحقيق التوازن والاستقرار والراحة.

4- تعريف مصطفى فهمي :"هو علم التكيف أو التوافق النفسي، الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين له، بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالسعادة والراحة النفسية" **(فهمي،1995، 18).**

يشير تعريف **مصطفى فهمي** للصحة النفسية إلى التوافق، الذي يؤدي بالفرد إلى تقبل ذاته ويقبل الآخرين ،كأبعاد أساسية في قدرة الفرد على التأثير في البيئة للصحة النفسية وهو هذا بتساوي بين التوافق والصحة النفسية و يعتبرهما تنفس المعنى.

5- تعريف طه عبد العظيم حسين:

الصحة النفسية مجموعة من الشروط اللازم توافرها، حتى يتم التكيف بين الفرد ونفسه وكذلك بيئته وبين العالم الخارجي، تكيفا يؤدي إلى أقصى ما يمكن من الكفاية ،والسعادة لكل من الفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه. **(حسين،طه عبد العظيم ، 2004، 55).**

ان تعريف طه عبد العظيم حسين، يؤكد انه لكي يتحقق التوافق ،يجب توفر شروط معينة و لم يصنف التوافق هل هو عملية أو حالة

6- تعريف عبد الله فؤاد الخالدي وآخر:

الصحة النفسية هي مدى أو درجة نجاح الفرد في التوافق الداخلي، بين دوافعه ونوازعه المختلفة وفي التوافق الخارجي في علاقاته بيئته المحيطة. **(الخالدي و العلمي، 2009، 13).**

يساوي عبد الله الخالدي بين الصحة والتوافق ا،لذي يعني التوازن الداخلي والخارجي ما يحقق للفرد النجاح والسعادة.

7- تعريف صالح حسن الداهري:

الصحة النفسية تعني قدرة الفرد على التوافق مع نفسه، ومع المجتمع الذي يعيش فيه ،وهذا يؤدي إلى التمتع بحياة خالية من التأزم والاضطرابات، ويعني هذا أن يرضى الفرد عن نفسه ،وأن يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين، فلا يبدو منه ما يدل على عدم التوافق الإجتماعي، بل يسلك سلوكا معتدلا يدل على اتزانه الإنفعالي والعاطفي والعقلي، في كل مختلف المجالات،وتحت تأثير جميع الظروف. **(الداهري، 2008، 21).**

8- تعريف فاروق محمد صادق 1985:

ويقصد به مستوى فعاليات الفرد المختلفة في مواجهة مطالب بيئته المادية، والطبيعية

والاجتماعية العوالم الوجدانية في الاندماج المدرسي .

(الدهشي ، 2004،http://www.jemen-info/contents/studies/etetail.php?ID=13137)

الملاحظ على هذه التعاريف السابقة الخاصة بالتوافق النفسي، والتكيف النفسي والصحة النفسية، أن كل واحد من هذه التعاريف يشير إلى جوانب لم تتطرق إليها التعاريف الأخرى، ويمكننا تقسيم هذه الإشارات في:

*هناك تعاريف تساوي بين التوافق النفسي والصحة النفسية ،والتكيف النفسي بإعتباره عملية هدفها تحقيق حالة من التوازن، بين الفرد وذاته وبين الفرد والبيئة التي يعيش فيها ،بحيث يكون فاعلا فيها ومنفعلا، بها وأمثال هذا النوع التعاريف تعرف **مصطفى فهمي وعبد الله فؤاد الخالدي** وكذا تعريف ستون ونيل **Ston & Neale**.

وبالتالي وفق هذه التعاريف فإن التوافق أو التكيف أو الصحة النفسية هي مصطلحات مرادفة لبعضها البعض للتدليل على التوازن والإتساق النفسي للفرد.

إضافة إلى هذا فقد وجدت الباحثة أن الكثير من الدراسات الإمبريقية التي يظهر في عنوانها الصحة النفسية،و في إجراء الدراسة الميدانية يعمد هؤلاء الباحثون، إلى استخدام إختبارات التوافق النفسي للتدليل على الصحة النفسية ،مثل دراسة **محمد رزق البحيري**، حول فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز، وأثره في الصحة النفسية 2010. وكذلك **دراسة بشرية أحمد حاسم العكايشي** 2011، بعنوان الصحة النفسية وعلاقتها بالذكاء العاطفي، لدى الشابات الجامعيات في كلية التربية جامعة بغداد. حيث تم إستخدام إختبار التوافق النفسي المكون من البعد الشخصي (الانفعالي الجسمي والبعد الإجتماعي، مما يدلل على صعوبة الفصل بين التوافق، والصحة النفسية وبالتالي فهما مرتبطان إلى درجة التطابق.

*تعاريف تؤكد أن التوافق النفسي يعني تحقيق التوازن بين الفرد وذاته. دونا عن المحيط الخارجي للفرد، والفرد المتوافق هو الفرد الذي يتميز بالرضا عن ذاته وإمكاناته، وإدراكها بصفة واقعية ويظهر هذا التعريف في تعريف **كارل روجرز وشافر Shaffer** للتوافق النفسي.

*تعاريف تؤكد أن التوافق النفسي يعني التأثير الذي يقوم به الفرد في البيئة، التي يعيش فيها من أجل تحقيق التوازن بينه وبين بيئته ،وبالتالي فالفرد هو الفعال في هذه الحالة ،بتأثيره على بيئته مثل تعريف **كلاندر Klander** للصحة النفسية وكذا تعريف **وينسمان ووردن Worden**.

*تعاريف تؤكد أن التوافق النفسي هو التغيير الذي يحدثه الفرد في ذاته ،من أجل التوافق وتحقيق التوازن بينه وبين بيئته، دون إحداث أي تغيير على البيئة كتعريف **شوبين Shobin**.

*تعاريف تفرق بين التكيف والتوافق، بحيث يشير التكيف إلى الاتزان الذي يحققه الفرد مع بيئته ،بعد إجرائه لتغييرات ذاتية، وبالتالي فهو منفعل بالبيئة، أما التوافق فيشير إلى حالة أو عملية الإتزان التي يقوم بها الفرد بينه وبين ذاته وبين البيئة التي يعيش فيها، إلا أن هذه التعاريف كلها لم تحدد الفروق بين التوافق النفسي والصحة النفسية، بإعتبارهما حالة أو عملية الهدف الأساسي منها هو تحقيق التوازن الذاتي، والإجتماعي للفرد. بل يجمع معظم الباحثين على ضرورة التوحيد بين الصحة النفسية والتوافق النفسي، حيث يرون أن دراسة الصحة النفسية ما هي إلا دراسة للتوافق، وأن حالات سوء التوافق دليل على إعتلال الصحة النفسية ،وكما يرى باحثون آخرون أن السلوك التوافقي مرادف للسلوك الصحي ،فالصحة النفسية حالة أو مجموعة شروط والسلوك التوافقي دليل توافرها. **(بطرس ، 2008، 112)**.

إن التوافق النفسي سواء إعتبر كعملية أو كحالة ،لا تلغي فعالية الإنسان فيها كعملية ،أو كنتيجة –الحالة التي يرد بالفرد الوصول إليها –وهذا أما أكده **كمال دسوقي** بقوله "إن توافق الإنسان ليس مجرد تكييف نفسه مع متغيرات البيئة، فهو قد يغير البيئة لتلائم توافقه ... فالتوافق أكثر إستهدافا لغرض مقصود، وبطريقتي التغيير والتغير لا بمجرد التغير، أي بالفعل لا بمجرد الانفعال بالبيئة. **(دسوقي، 1985، 32)**.

فالفرد مثلا حين يشعر بصراع بين أمرين، فإنه يحاول حل هذا الصراع بطرق شتى منها تعديل أو كف حاجاته النفسية، أو محاولة تعديل أو كف مطالب البيئة، وبهذا يكون التوافق عملية ديناميكية إيجابية، تظهر في المحصلة النهائية لتفاعل القوى الذاتية الفطرية، أو المكتسبة والقوى البيئية (الطبيعية أو الإجتماعية) ،وفي نفس الوقت بعيدة عن العمليات السيكودينامية، التي لا يعيبها الفرد، ذلك أن من أهم مميزات التوافق النفسي الإستمرارية والوعي، فهي عملية يقوم بها الإنسان عن وعي تام ،وهذا ما سنوضحه في تحليل التوافق النفسي.

II : التوافق النفسي على ضوء نظريات الإرشاد النفسي:

سبقت الإشارة إلى أن التوافق النفسي موضوع أساسي ومحوري في علم النفس، وهو الهدف الأساسي للإرشاد النفسي، إلا أنه توجد الكثير من الإختلافات بين الباحثين في تحديد مفهوم له، نظرا لأسباب عدة ،ومن بين هذه الأسباب الجوهرية هي إختلافات المنطلقات النظرية للمنظرين.

وبالتالي وجب علينا تقديم هذا المفهوم على ضوء النظريات المحورية، في الإرشاد، لتوضيحه وتوضيح أيضا الإختلافات الموجودة بين المتخصصين، وفقا لاتجاهاتهم النظرية ونظرة كل اتجاه للطبيعة البشرية.

II:1- التوافق النفسي على ضوء المدرسة السلوكية:

ترى هذه المدرسة أن السلوك متعلم من البيئة، وهو إستجابة حدثت نتيجة وجود مثير حفز الفرد على إصدارها، وبالتالي فإن الفرد يتعلم السلوك من خلال تفاعله مع البيئة، فإذا وجد الدافع والمثير، حدثت الاستجابة (السلوك)، ولكي يقوى الرابط بين المثير والاستجابة لابد من التعزيز، أما إذا تكونت الإستجابة بدون تعزيز، فإن ذلك يؤدي إلى إضعاف الرابطة بين المثير والإستجابة، أي إضعاف التعلم. وتقرر هذه المدرسة أن الناس إذا تصرفوا بصورة سوية ،فهذا مرده إلى تعلمهم الناتج عن التعزيز ،ومفهوم التوافق النفسي لدى المدرسة السلوكية يتحدد بإستجابات مناسبة للمثيرات المختلفة، بعيدا عن التوتر والقلق. (**العناني،2000، 16**). وبالتالي فإن هذه المدرسة تؤكد أن الأشخاص كائنات إستجابية للمثيرات، التي تقدمها لهم البيئة، ويعزى السلوك التوافقي إلى الرابطة المشهورة بين المثير والاستجابة.

وقد أكد ما ورر **Mower 1960** على ضرورة ربط تعلم السلوك الإنفعالي بما يتعلمه التلميذ في بيئته المدرسية، وأن التعلم الإنفعالي كما يتمثل في إكتساب الميول، أو تغيير الاتجاهات له قيمة كبرى في التعلم، بحيث تجعل المتعلمين يستمرون في التعلم، والشوق إلى الدراسة حتى بعد إنهاء المرحلة الدراسية. (**الأزيرجاري، 1991، 36**).

ويتحقق التوافق النفسي من وجهة النظر السلوكية ،بزيادة إدراك الفرد لجميع الظروف المؤدية لخلق سلوك غير مرغوب فيه، بما يمنع حدوث السلوك غير السوي، كذلك يطلب من الفرد تعزيز السلوك السوي، فضلا عن تقييم فاعلية السلوك الناتج، والتوصل إلى معلومات جديدة حول الحاجات الأخرى. (**العزي، 2003، 36**).

لذا فإن السلوكيين وجهوا جل اهتمامهم إلى دراسة، وتوضيح الأسس والقواعد التي على أساسها تتكون العادات، ثم تقوي وتستقر أو تضعف وتتلاشى، وعلى هذا فإن التوافق عند السلوكيين يقوم على إكساب الفرد مجموعة من العادات المناسبة الفعالة،حسب ما تحدده الثقافة التي يعيش فيها. لتصبح في المستقبل سلوكا يستدعيه، كلما استدعت المواقف ذلك . ويؤكد سكينر إن سوء التوافق النفسي ينشأ سبب أخطاء في تاريخ التعلم الشرطي للفرد ،والتي تسبب ضعفا في تشكل الإستجابات السليمة في المهارات الإجتماعية والأنماط السلوكية المختلفة ،تنمو وتتطور بسبب التعزيز الموجب خلال عملية التنشئة الإجتماعية، وإلا فيستجيب الفرد إلى المواقف الإجتماعية بطريقة غير سليمة. **(سعيد، ياسر نظام، 2003، 33)**. وأفضل الأساليب لتحقيق التوافق النفسي للفرد ،هو التعزيز السلبي، لعب الدور، التقليل التدريجي للحساسية ... الخ.

II:2- التوافق النفسي المدرسة الإنسانية:

إن التوافق النفسي في الاتجاه الإنساني، بيدو في مدى تحقيق الفرد لإنسانيتة تحقيقا كاملا، ويختلف الأفراد فيما يصلون إليه من مستويات ،،من حيث الإنسانية الكاملة وهكذا فهم يختلفون في مستوى التوافق النفسي. **(العناني، 2000، 17)**. يؤكد أصحاب المدرسة الإنسانية في علم النفس أن التوافق النفسي ليس حالة من التلاؤم تلغي فعالية الإنسان في عملية التوافق .

فإيراهام ماسلو A. Maslow يؤكد أن إن النفس السليمة ليست مجرد أداة للتلاؤم، ولكنها تلك التي تظهر نزعة نحو التطلع للبحث ،عن القيم والمبادئ التي يمكن أن يعيش بها .والأصحاء يظهرون إستقلالية ولا يتوقفون عند مجرد النجاحات النفسية في الخارج (أي التكيف مع البيئة) ولكنهم يحققون التوافق الداخلي. **(المطيري ، 2009، 23)**.

ويرى ماسلو **A. Maslow** أن الشخص المتوافق، هو الشخص الذي يحقق ذاته والشخص الذي حظي بإشباع حاجاته الأساسية ،هو الشخص الذي يستطيع أن يحقق ذاته، بمعنى أن الشخص المتوافق هو الذي يستطيع إشباع حاجاته ،حسب أولوياتها بدءا من الحاجات العضوية والاجتماعية وصولا إلى الحاجات المعرفية، والجمالية، ويحدد ماسلو خصائص الشخصية السوية في:

1- إدراك أكثر فاعلية للواقع وعلاقات مريحة.

2- تقبل للذات وللآخرين وللطبيعة.

3- تلقائية في الحياة الداخلية والأفكار والدوافع.

4- تركيز على المشكلة و اهتمام بالمشاكل خارج نفسه، والشعور برسالته في الحياة.

5- القدرة على الانسلاخ مما حوله من مثيرات، والحاجة إلى العزلة والخلوة الذاتية.

6- استقلال ذاتيته واستقلال عن الثقافة وعن البيئة.

7- الشعور القوي بالانتماء والتوحد مع الآخرين، وشعور عميق بالمشاركة والوجدانية.

8- علاقات شخصية متبادلة.

9- التمييز بين الوسائل والغايات. (**كفافي ، 1997، 35**).

أما سوء التوافق حسب **ماسلو Maslow** ،يحدث نتيجة عدم إشباع أي حاجة في سلم الحاجات ،مما يؤدي إلى توقف وتطور الشخصية ،عند مستوى تلك الحاجة ،فضلا عن حدوث إضطرابات نفسية وسلوكية مختلفة، مما يؤدي إلى عدم الوصول إلى تحقيق الذات، ومن ثم يؤدي إلى سوء التوافق.

أما **كارل روجرز Carl Rogers** فيؤكد أن التوافق النفسي ،يتحقق لدى الفرد عندما تنطبق سلوكيات الفرد مع مفهومه عن نفسه، فالذات والحاجة العضوية، هما اللذان يحددان سلوك الفرد، فإذا عملا معا إستطاع الفرد أن يحقق التوافق، أما إذا تعارضا أدى ذلك إلى سوء التوافق. (**الشجري ، 2005، 57**).

أما أليورت فيرى أن التوافق، هو هدف كل كائن حي، وبذلك يكون دافعا أساسيا للسلوك بمعنى أن كل فرد يتوافق مع بيئته بأسلوبه الخاص به، والتوافق السوي يرتبط بامتداد الذات وهذا الإمتداد يتضمن إسقاطا على المستقبل في صورة تخطيط وآمال.

II: 3 -التوافق النفسي على ضوء النظرية الوجودية:

على الرغم من وجود بعض الإختلافات بين أصحاب هذا المنحنى، إلا أنهم جميعا يشتركون في إطار عام حيث يؤكدون فردية الإنسان، وقيمته وصراعه في سبيل الوصول إلى معنى لوجوده، ورغبة في الوصول إلى تنظيم معين من القيم ،يختاره بإرادة حرة إذ يدفع الإنسان في حياته، رغبة قوية لديه للوصول إلى معنى لحياته، ومعنى لوجوده وهو دائما مدفوع بإرادة إلى إكتشاف ذاته ،وتحقيق وجوده ،وأن يعيش حياته كما يراها وكما يختارها، وهذا لن يجعله يتعارض ويختلف مع المجتمع، لأن الناس سيتشابهون جميعا فيما يصلون إليه من معاني ،وقيم إذا تركوا أحرارا في إختياراتهم، لأن حياة الإنسان تصبح ذات قيمة ومعنى، إذا كانت تعني بناء الحياة و إستمرارها وتطويرها بإرادة وحرية ،تلك

الحرية التي تقابلها مسؤولية الإنسان، عن إختياراته لأن من يختار يتحمل مسؤولية ما يختاره، وهكذا تمثل حرية الإنسان عظمته وتكمن فيها سعادته. (**عبد السلام ، 2007، 43**).

والإنسان المتوافق حسب هذا المنحنى، هو الإنسان الذي يحدد معنى لحياته ووجوده ،وأن يدرك معنى إمكانياته، وحرا في تحقيق ما يريد بالأسلوب الذي يود، ويدرك نواحي ضعفه وقوته ويقبلها ويقبل طبيعة الحياة ،بما فيها من متناقصات، وأن ينجح في الوصول إلى تنظيم معين من القيم، يكون بمثابة إطار له في حياته، ولن يستطيع الفرد الوصول إلى هذا، إلى إذا واجه نفسه بصدق وأمانه.

II: 4- التوافق النفسي على ضوء النظرية المعرفية:

يتضمن التوافق النفسي وفق هذا الاتجاه، القدرة على تفسير الخبرات بطريقة منطقية ،تمكن الفرد من المحافظة على الأمل، و إستخدام مهارات معرفية ومناسبة لمواجهة الأزمات وحل المشكلات.

ويحدث التوافق النفسي للفرد ،إذا كانت أساليب تفكيره منطقية، وعقلانية لأن الأحداث والمميزات في حد ذاتها لا تسبب الإضطراب، وإنما طريقة فهمنا لهذا الأحداث وإدراكنا لها، هي التي تكون سببا في سوء التوافق. وهذا ما أكده **بيك Beck** "أن الناس يضطربون ويعانون من المشكلات النفسية، ليس بسبب الأشياء و الأحداث في حد ذاتها ،بل بسبب طبيعة وأسلوب تفكيرهم إزاء هذه الأشياء والأحداث. (**مصطفى وعلي، 2011، 171**). و اقترح المعرفيون العديد من الإستراتيجيات، والتي تم توضيحها في الفصل الخاص بإستراتيجيات الإرشاد النفسي، للتغلب على الأفكار اللامنطقية و إستبدالها بأفكار منطقية لتحقيق التوافق النفسي للأفراد.

III: طبيعة التوافق النفسي:

اختلف بعض الباحثين في اعتبار التوافق النفسي حالة أو عملية، لكن أغلبهم يعتبرون أن عمليات التوافق النفسي هي عمليات وظيفية هادفة، تهدف أساسا إلى تحقيق التناغم والإنساق للفرد سواء على المستوى الشخصي أو المستوى الاجتماعي ويمكننا تحديد خصائص التوافق النفسي كعملية وكحالة.

III : 1- التوافق النفسي كعملية:

III :1-1 التوافق عملية مستمرة:

إن التوافق كعملية لا يتم لمرة واحدة ،وبصفة نهائية بل يستمر ما إستمرت الحياة حيث تتضمن سلسلة من الحاجات المتغيرة ،والأهداف المخططة والطموحات المتجددة، فهي كلها مؤثرات تهدد توازن الإنسان، وتكون محاولاته في تعديل بيئته أو سلوكه محاولات مستمرة للتوافق. **(يوسف،1983، 46-47)**.

فالتوافق النفسي ليس عملية جامدة ثابتة ،تحدث موقف معين أو فترة معينة ، أنها عملية مستمرة دائمة فعلى الفرد أن يواجه طوال حياته سلسلة لا تنتهي من المشكلات، والحاجات والمواقف التي تحتاج إلى أسلوب مناسب، ممثلا في إعادة الإتزان الداخلي، مع المحافظة على العلاقة المنسجمة مع البيئة.

ومن أجل إستمرارية عملية التوافق على الفرد، أن يمتلك عددا من الأساليب والمهارات التي من خلالها، أن يعمل على تحقيق حاجاته النفسية ،وأهدافه الحياتية بشكل عام وحتى يصبح فردا متوافقا ،عليه أن يعرف قدراته وحدود إمكاناته الواقعية، والمتاحة التي يستطيع أن يستغلها ويستفيد منها، بما يتفق وظروف البيئة التي يعيش فيها، فتقبل الفرد لذاته بعد عاملا أساسيا في تحقيق التوافق وإستمراريته، وهذا ما أكده كارل روجرز **Carl Rogers** في تعريف للتوافق، والذي سبقت الإشارة إليه فحينما يكون الفرد راضيا عن نفسه، مقتنعا بها يمتلك القدرة على التوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه، بما يمتلك من مرونة في تصرفاته مع الضغوط، والمثيرات التي تصادفه في البيئة.

III: 1-2 التوافق عملية إعادة التناغم:

نتيجة لوجود حاجة أو رغبة الإنسان في تحقيق هدف معين ،تنشأ حالة من التوتر لديه وعملية إعادة التوازن، أو التناغم بين الفرد وذاته أو بينه وبين بيئته، والتي تتم بطرق مختلفة نذكرها:

1- مضاعفة الجهد للتغلب على العائق.

2- تعديل السلوك بما يساعد على تجاوز العائق.

3- تعديل الهدف أو تبديله بهدف آخر، أو تأجيله حتى تتوفر إمكانية إزالة العائق.

وهي كلها محاولات من أجل حفض التوتر وإعادة حالة التوازن وتحقيق التوافق. (**الشجري، 2005، 151- 152**) .

*وقد قام **موس وشافر Moss & Schafer** بوضع أساليب التوافق على شكل مهام توافقية، رئيسية هدفها إعادة التناغم للفرد، تتكون من خمس مجموعات: أولها إعطاء معنى شخصي للموقف وفهم معناه، وثانيها مواجهة الموقف بواقعية، والاستجابة لمتطلبات الموقف الخارجي ،وثالثها تقوية العلاقات مع أعضاء الأسرة والأصدقاء الآخرين الذين ربما يساعدون في حل الأزمة وتلافي آثارها.ورابعها المحافظة على الإتزان الإنفعالي للفرد، عن طريق تنظيم المشاعر الناشئة عن الموقف. وخامسها تكوين صورة مرضية للذات، والمحافظة عليها واستحضار الشعور بالكفاءة والسيطرة .

III :1-3 التوافق عملية تتم بوعي :

فالإنسان يعي تماما وهو يقوم بعملية التوافق أنه يقوم بتعديل ذاته، أو تعديل ما يمكن والعناصر البيئية لأحداث التوافق، فتقبل الإنسان لذاته يكون طريقة نحو تعديل أهدافه، ودوافعه ومستويات طموحه، أما التعديل الخارجي فيتجه نحو البيئة، سواء كانت البيئة الطبيعية المادية التي تحيط ب،ه أو البيئة الاجتماعية. (**الفرماوي، 2000، 310**).

وما يؤكد أن التوافق النفسي عملية واعية، تعريف **ستون ونيل Stone & Neale** و أيضا في تعريف **ونسمان ووردن** للتوافق النفسي، حيث أشارا إلى أن التوافق النفسي يعني تلك السلوكات والأفكار. التي يستخدمها الفرد بوعي تام ليتعامل، أو يسيطر على تأثيرات المواقف الضاغطة.

وهذا دليل على أن التوافق النفسي، لا يتضمن العمليات السيكودينامية، لأنه عملية إيجابية وتهدف هذه العملية إلى حالة إيجابية للفرد، تتسم بالإنساق والتوازن بينه وبين ذاته، وبين البيئة التي يعيش فيها. وبهذا لا يمكن قبول الإفتراضات القائمة على وجود أساليب التوافق النفسي غير المباشرة ممثلة أساسا في آليات الدفاع.

III: 1-4 - التوافق عملية تكاملية:

ذلك أننا نجد بعض الباحثين يركز على التوافق النفسي، كعملية تغيير يقوم بها الفرد في بيئته

لتحقيق أو التوازن ،ونجد هذا التوجه في تعريف **شافر Shaffer** ،أو التغير الذي يحدثه الفرد في ذاته ليكيف نفسه مع بيئته ،ونجد هذا في تعريف **كلاندر Klander**، إلا أن النظرة المنطقية للتوافق النفسي تؤكد أنه عملية كلية، تجمع الجانب الشخصي والاجتماعي للفرد ،لتحقيق التوازن بينه وبين مجتمعه، ذلك أن الاعتماد على مجال واحد فقط من مجالي التوافق النفسي، لا يمكنه تحقيق التوازن للفرد، وهذا ما أكده العديد من الباحثين المؤيدين للإتجاه التكاملي في التوافق، ونجد هذا التوجه التكاملي في دراسة التوافق، في تعريف معجم **ولمان**، تعريف **ستون ونيل Stone & Neale** وتعريف **طه عبد العظيم حسين** وتعريف **محمد عبد الحميد الشاذلي**.

III: 2- التوافق كحالة:

سبقت الإشارة في مناقشتنا للتعاريف أنها اختلفت في اعتبار التوافق النفسي عملية أو حالة. ويقصد بالتوافق النفسي: أنه حالة من التوازن والاستقرار والإتساق النفسي والاجتماعي، التي يصل إليها الفرد فمعظم سلوك الفرد هو محاولات من جانبه لتحقيق حالة التوافق، إما على المستوى الشخصي أو الإجتماعي. وكذلك فإن مظاهر عدم السواء في معظمها، ليست إلا دليلا على سوء التوافق وفشل الفرد في تحقيقه. **(كفافي ، 2012، 158).**

ويمكن الإستدلال على حالة التوافق من خلال التوفيق والتوازن الذي يحققه الفرد بينه وبين بيئته، ومدى تميزه بالضبط الذاتي وتحمل مسؤوليته الشخصية والاجتماعية و والتقبل الاجتماعي، والقدرة على تكوين علاقات متوافقة مع الآخرين، والكفاءة في العمل والإنجاز، وتوفير قدر من الرضا والراحة النفسية. **(سري ، 2000، 20).**

IV : أبعاد التوافق النفسي:

يؤكد أصحاب المنحنى التكاملي في دراسة التوافق النفسي وعلى رأسهم **سوبر D.E.Supper** أن هناك مظهرين أساسيين للتوافق: **(عبد الله،فوزي أحمد محمد،2010 ، 245).**

- التوافق الشخصي أو الذاتي.
- التوافق الاجتماعي.

1-التوافق الشخصي:

"ويعني التوافق الشخصي أن يكون الفرد راضيا عن نفسه واثق منها، كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات أو الصراعات النفسية، التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والضيق والنقص". **(فهمي ، 1978، 19).**

فالفرد المتوافق في البعد الشخصي؛ يعني أنه فرد يتقبل ذاته كما هي، ويفهمها فهما واقعيا، متحملا لمسؤولياته مما يجعله فردا يستمتع بحياته، التي تخلو من الصراع والتوترات، كما أنه قادر على السيطرة على انفعالاته، وإدارتها بشكل إيجابي وفعال تجاه كل الإحباطات والعوائق، التي يمكن أن تعترضه في حياته.

ويشتمثل التوافق الشخصي عند **شاذلي 1999**على السعادة مع النفس والثقة بها، والشعور بقيمتها أو إشباع الحاجات، والسلم الداخلي والشعور بالحرية في التخطيط للأهداف، والسعي لتحقيقها وتوجيه السلوك ومواجهة المشكلات الشخصية، وحلها وتغيير الظروف البيئية ،وتلبية مطالب النمو في مراحله المتتالية وصولا لتحقيق الأمن النفسي.**(شاذلي ،1999،60)**

أما **الجبيلي والديب** فيؤكدان أن فالتوافق الشخصي يعني شعور الفرد بالأمن الشخصي، ويشتمل الإعتماد على النفس والإحساس بقيمة الذات ،والحرية الشخصية والشعور بالإنتماء والتحرر من الميول الانسحابية، والخلو من الأعراض العصابية. **(الجبيلي والديب، 1998، 272)**

أما **زهران** فيعني بالتوافق الشخصي أنه عبارة عن حالة من الرضا عن الذات، بحيث تتسم حياة الفرد النفسية بالخلو من الصراعات، والتوترات المصاحبة لمشاعر النقص والقلق، والذي يمنحه شعورا بالسعادة مع نفسه والرضا عنها وإشباع دوافعه وحاجاته الأساسية، والتمتع بالأمن الداخلي بعيدا عن الصراعات أو مشاعر الإحباط والألم، ويتضمن تحقيق مطالب النمو في مراحله المختلفة، خاصة في مرحلة الطفولة والمراهقة حيث أنها من أصعب مراحل النمو، بإعتبارهما تمثلان المرحلتين الأساسيتين الذين يتحدد من خلالهما خطوات النمو السليم للفرد، علاوة على التأثير والتأثر بمراحل النمو السابقة أو اللاحقة بهما. **(زهران، 2001، 27)**

أما **الخطيب** فيؤكد أن المقصود بالتوافق الشخصي أن يكون الشخص راضيا عن نفسه، وتتسم حياته النفسية بالخلو من الصراعات والتوترات، ذات الطابع النفسي التي يقترن بمشاعر الدونية والقلق و الشعور بالنقص.**(الخطيب،2004،148)**

تبين كل هذه التعاريف المؤشرات التي يمكن من خلال الاستدلال على التوافق الشخصي، أو الذاتي للفرد متمثلا في الرضا عن الذات وتقديرها ،وتحقيقها وخلوه من الصراعات والتوترات والضغوط، التي عادة ما تكون مصاحبة لمشاعر القلق والشعور بالنقص، وأيضا شعوره بالحرية والاستقلالية ووضوح الأهداف الشخصية، والسعي لتحقيقها ومواجهة المشكلات، وتغيير الظروف المحيطة لا الاستسلام لها. وكذا إدارة الانفعالات ومواجهة الإحباطات؛ بمعنى أنها أن التوافق إذا كان عملية فمعناه أن الإنسان يكون فعالا فيها وبصورة مستمرة،لا خاضعا للظروف الخارجية أو الدوافع الداخلية، وإذا كان حالة فهي هدف يصبو الإنسان للوصول إليها، بفاعلية وإيجابية لتحقيقها ،أو حتى تحقيق جزء منها، فالتوافق الشخصي والاجتماعي أيضا لا يمكن فهمه وإستقراؤه إلا بشكل إيجابي سواء كان حالة أو كعملية.

فالتوافق الشخصي يعني أن يتميز الفرد بالثبات والاتزان الانفعالي مما يؤثر إيجابا على نظرته لنفسه وتقديره الإيجابي لها وهذا لن يتوفر للفرد إلا إذا كان على وعي بإنفعالاته وقدرته الكاملة على إدارتها وتوجيهها الوجهة الصحيحة.

يتضمن التوافق الشخصي السلوك الانفعالي الناضج، والتعبير الانفعالي المناسب لمثيرات الإنفعال، والتماسك في مواجهة الصدمات الإنفعالية وحل المشكلات، وتعد كل هذه الخصائص من أهم مؤشرات الذكاء العاطفي الذي يوفر هذا المستوى من التوافق الشخصي.

وقد ذكر **دانيال جولمان Daniel Golman** أن الفيلسوف اليوناني ارسطو أكد أن الإنفعالات يجب أن تناسب الموقف أو الظرف تماما، وعندما يكبت الإنفعال فإن ذلك يؤدي إلى الفتور والعزلة، وعندما يخرج عن إطار الإنضباط والسيطرة، ويصبح بالغ التطرف والإلحاح، فإنه يتحول إلى إضطراب نفسي كالاكتئاب والقلق الشديد ،والغضب الكاسح والتهيج ... إن ذلك مؤشر لسوء الصحة النفسية أي سوء التوافق. **(جولمان، 2000، 87)**.

إن الاتزان والثبات الانفعالي يلعبان دورا كبيرا في توافق الفرد مع نفسه ،وشعوره بالرضا عنها مما ينعكس إيجابا على حياته ،وجودتها وفعالياته اليومية. وقد أكدت مجموعة من الدراسات وهي أكثر من مئة دراسة ،ولعدة آلاف من الرجال والنساء أن العواطف السلبية كالغضب والقلق والاكتئاب تؤثر سلبا على صحة الإنسان، وتوافقه رغم عدم الفهم الكامل والشامل لآليات هذه التأثيرات. **(المبيض ،دون، 168)**.

فالتوازن أو التوافق الإنفعالي كما أكد ذلك **مصطفى عشوي**، لا يعني مطلقا كبت الإنفعال وقمعه، لكن المفهوم الحقيقي للتوافق الإنفعالي، يعني ضبط الانفعال وتوجيهه والتعبير عنه بطريقة إيجابية. مما لا يشك فيه أن إشباع الحاجات، وضبط الانفعال وترقية أنماط التعبير عن الانفعال، يساعد على تحقيق توازن الشخصية أثناء تفاعلها مع المحيط المادي والاجتماعي. **(عشوي، 1994، 133)** وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأساليب التي يمارسها الآباء مع الأبناء، مثل أسلوب تجاهل المشاعر ingnoring Fellings وأسلوب احتقار مشاعر الأطفال، يؤدي إلى آثار سلبية في الكفاءة العاطفية والتوافق النفسي والشخصي. **(السمادوني ، 2007، 170)**.

وهي أساليب تنشئة اجتماعية سلبية تؤثر سلبا على التوافق الشخصي للطفل ،مما ينعكس على آداءاته وفعالياته الدراسية واليومية بشكل سلبي، وتجعل منه فردا غير واع بذاته ولا بمشاعره وحتى كيف يوجهها أو يضبطها، عكس الأشخاص الذين يتميزون بالوعي الذاتي الذي يوفر للفرد الوعي بمشاعره وانفعالاته وكذا الوعي حتى بالأفكار المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات، وكما يقول **ما ير وسالوفي Mayer & Salovey** ،أن الأشخاص الذين يتميزون بالوعي الذاتي ،واعين بحالتهم المزاجية ولديهم حضور ،ورؤية بالنسبة لانفعالاتهم ويتمتعون بصحة نفسية جيدة ولديهم رؤية إيجابية للحياة. **(حسين،محمد عبد الهادي،2006،40)**.

كما يتضمن التوافق الشخصي، التوافق العقلي الذي يتحقق بقيام كل العمليات العقلية بوظائفها كالإدراك والتفكير والتذكر والذكاء والقدرات بدورها كاملا وبالتنسيق مع باقي العمليات.

2- التوافق الإجتماعي:

ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع والمعايير الإجتماعية ،وقواعد الضبط الاجتماعي والتعبير الاجتماعي، والأساليب الثقافية السائدة في المجتمع والتفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الناجحة مع الآخرين، وتقبل نقدهم وسهولة الإختلاط معهم والمشاركة في النشاط الاجتماعي، مما يؤدي إلى الصحة الإجتماعية. **(شاذلي، 1999، 60)**.

و يعرفه محمود هنا التوافق الاجتماعي أنه مجموعة من الإستجابات المختلفة التي تدل على تمنع الفرد وشعوره بالأمن الإجتماعي.

ويعرفه **عبد الرحمن عبيد العازمي** التوافق الاجتماعي يتمثل في قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية مع من يحيطون به أو يعملون معه ،وتشكيل صلات لا يشوبها التفرد والشعور بالإضطهاد

وعدم الشعور بحاجة ملحة إلى السيطرة والعدوان، على من يقترب منه أو برغبة ملحة في الإستماع إلى إطرائهم ، أو في استدرار عطفهم عليه، أو طلب المعونة منهم. (**العازمي ، 2008، 24**).

يتضمن التوافق الاجتماعي إذن سعادة الفرد في انخراطه في جماعة ،ومدى قدرته على بناء علاقات اجتماعية ناجحة وصحية، بعيدة عن أنماط التعلق غير الآمنة بالآخر، بعيدة عن السيطرة والتملك والعدوانية وأيضا بعيدة عن الامتثال الأعمى و الخنوع ، كما يتضمن التوافق الاجتماعي المرونة في تقبل التغيرات التي تحدث على البيئة الاجتماعية، والقدرة على التغيير في البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها، إذا اقتضى الأمر ذلك. هذا ما يوفر للفرد الشعور بالأمن والانتماء الاجتماعيين ،ويمكننا أن نتناول بعض مجالات التوافق الاجتماعي كالتالي:

- **التوافق الأسري:**

تعد الأسرة نواة المجتمع وهي أول بيئة يحتك بها الإنسان، فيكتسب القيم الاجتماعية والاتجاهات والمعايير، كما يكتسب من نمط الحياة وطريقته في التعامل مع المشكلات والأزمات، لأنه يقلد هذه النماذج التي يجدها بأسرته، مما يجعل الفرد دائم الارتباط بهذه البيئة الأولية ،ويبحث عن الآليات التي تجعله سعيدا معها، ليحافظ على تماسكها واستقرارها ،ويشير **القريطي** في تعريفه للتوافق الأسري، أنه يثير إلى مدى انسجام الفرد مع أعضاء أسرته ،وعلاقات الحب والمودة ،والمساندة والتعاون بينه وبين والديه واخوته بما يحقق لهم حياة أسرية مشبعة وسعيدة. (**عبد السلام ،2008،65**)

ويعرفه **الأستاذ وآخرون 2002** التوافق الأسري، يعني مدى تمنع الفرد بعلاقات سوية مشبعة بينه وبين أفراد أسرته ،ومدى قدرة الأسرة على توفير الامكانيات الضرورية، وتوفير جو من الحب والتعاون والتضحية بين أفراد الأسرة.(**الداهري ،2008، 89**)

أما **شاذلي 1999** فيؤكد أن التوافق الأسري يتضمن السعادة الأسرية التي تتمثل في الاستقرار والتماسك الأسري، والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة ،وسلامة العلاقات بين الوالدين كليهما وبينهما وبين الأبناء، وسلامة العلاقة بين الأبناء بعضهم والبعض الآخر، حيث تسود الثقة والاحترام المتبادل بين الجميع، ويمتد التوافق الأسري كذلك ليشمل سلامة العلاقات الأسرية، مع الأقارب وحل المشكلات الأسرية. (**شاذلي، 1999، 63**).

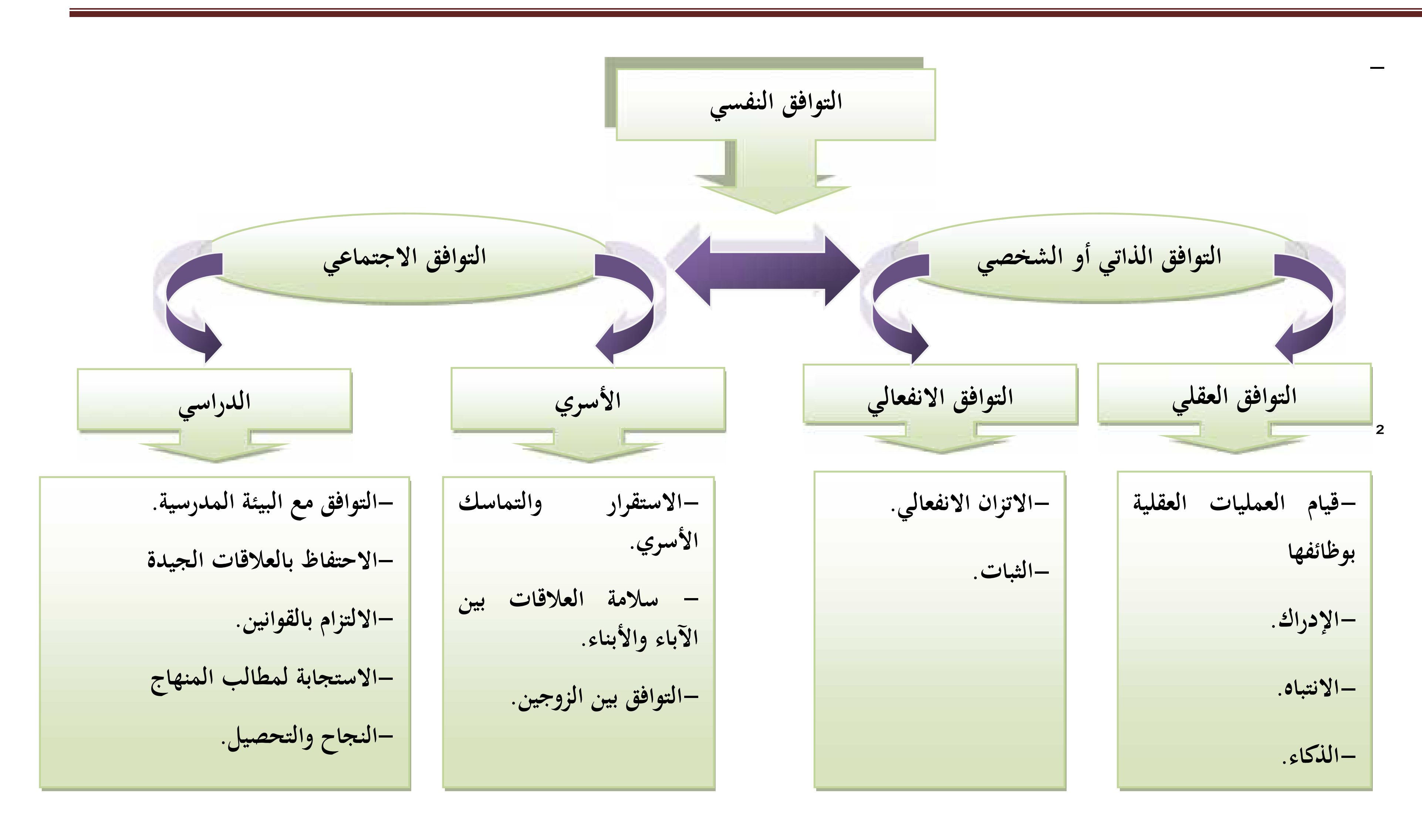
ويتضمن التوافق الأسري التوافق بين الزوجين، أو ما يسمى بالتوافق الزواجي الذي يتطلب أن يكون كل روح يعمل على تحقيق حاجات الطرف الآخر، وإشباع رغباته البيولوجية والاجتماعية

،وأيضا أن يشعر كل طرف الطرف الآخر بهذه المشاعر الإيجابية ،وبأنه حريص عن سعادته. فالسعادة الزوجية ليست عملية عشوائية ،وليس مصادقة ولكنها ثمرة سلوك تصدي يصدر من كل زوج بهدف إسعاد الزوج الآخر. **(كفافي، 2012، 171-173).**

- **التوافق الدراسي:**

يعرف **أركوف Arkoff** التوافق الدراسي انه قدرة الفرد على التلاؤم مع البيئة المدرسية، من حيث الاحتفاظ بعلاقات إيجابية مع الأقران والمدرسين، والإلتزام بالتعليمات المدرسية والإستجابة لمطالب المنهاج والقدرة على النجاح والتحصيل. **(العازمي ، 2008، 30).**

يتضمن التوافق الدراسي شعور الفرد بالرضا عن تواجده بالمدرسة أو الجامعة ،مع تمكنه وقدرته على إقامة علاقات صحية وناجحة مع الزملاء ،والأساتذة والعاملين بالهيئة التعليمية، كما يتضمن التوافق الدراسي استيعاب مواد المعرفة العلمية، والنجاح فيها والتحصيل والدافعية المرتفعة للعمل والإنجاز التعليمي.



مخطط رقم(16) يوضح أبعاد التوافق النفسي

IV :معايير التوافق النفسي:

عند محاولتنا وصف أي سلوك أو فرد بالتوافق أو سوء التوافق ،فإن هذه العملية هي نتاج لعملية تقوم على فرضيات محددة ،واستنادها الأساسي يعتمد على أطر مرجعية ومعايير، حتى وإن كانت هذه المعايير غير محددة دائما على نحو واضح، إلا أنها تظل حاضرة في أي عملية تقويم مهما كان نوعها، ويعلم أن يغلب هذا التحديد لطبيعة السلوك ، بإختلاف الإطار المرجعي للمقيمين. أي حليفتهم النظرية، وبإختلاف أيضا الهدف الأساسي من التقويم ،فقد يكون تربوي، إرشادي، اجتماعي ...إلخ ويعتمد في عملية تقييم التوافق النفسي للأفراد، استنادا إلى مقدار الإنساق أو الإنحراف عن المعيار المستخدم، الذي يعتبر كمقياس أو مؤشر أو قيمة واحدة تقاس الأشياء على أساسها، بمعنى عملية مقارنة بين الفرد أو السلوك بالمعيار المعتمد ،وتحديد مع إتساقه معه أو انحرافه عنه.

واثمرت جهود السيكولوجبين بتحديد عدد من المحكات، أو المعايير التي تمكن من الفصل بين السلوك التوافقي والسلوك غير التوافقي.

ولابد من الإشارة هنا إلى الصعوبات التي تواجه عملية تقييم مقدار الإنحراف في السلوك، لتشابك وتداخل العوامل، بين ما هو متوافق أو غير متوافق، حتى عند وجود المعيار ،وسنوضح هذه المعايير وصعوبات التقييم وفقها نتيجة لتعددها ،وأيضا نتيجة للانتقادات الموجهة لكل معيار من المعايير التي سنوردها.

IV :1- المعيار الذاتي:

يرى أصحاب المنحنى الذاتي The Subjective Approach ،أن الإنسان هو محل ومقياس كل شيء، كما أكد ذلك الفيلسوف اليوناني بروتا جوراس، فهو الذي يحكم على سلوكه بالتوافق أو سوء التوافق، في ضوء ما يراه هو ويقبله، ويرشى عنه بمعنى أن الإنسان المتوافق هو الذي تنسجم سلوكياته مع أساليب تفكيره.

فالسلوك التوافقي يحقق لصاحبه الشعور بالإرتياح ويخفف من توتراته ،ويحرره من الصراع والقلق ويشعره بالكفاءة وتقدير الذات، ويحقق له التكامل والإتساق بين مشاعره وأفكاره وسلوكياته، أما السلوك المنحرف –اللاتوافقي– فيؤدي إلى الشعور بالتوتر والقلق، وعدم الارتياح وبسبب له الصراع ويعرضه للإحباط.

وتقييم الفرد وفق المعيار الذاتي، ليس فقط تقويما ذاتيا وإنما أيضا يستخدم في تقويم سلوكيات الآخرين، فسلوك الناس إذا انسجم مع أفكاره –أفكار الفرد وآرائه–، بصفة هو بأنها سلوكيات متوافقة صادرة من الآخرين، بمعنى أنه يستخدم معايير ذاتية لتقييم سلوكه هو، وأيضا يستخدمها في تقييم سلوكيات الآخرين.،

ويؤكد أصحاب هذا المعيار أن حكم الشخص على سلوكه أو سلوك الآخرين، ليس حكما ذاتيا خالصا بل فيه كثير من الموضوعية، لأن كل فرد يستخدم في حكمه على السلوك أحكاما تعلمها من مجتمعه، وقيما اكتسبها من ثقافته وهذا ما يجعل أحكامه تتفق مع أحكام غيره من أفراد مجتمعه. لاشتراكهم في الإطار المرجعي، فالأشخاص الذين ينشأون في ثقافة واحدة، يجدون الناس في مجتمعهم يقبلون بعض السلوكيات ويعتبرونها سوية، ويرفضون أخرى ويعتبرونها منحرفة، فيتعلمون هذه الأحكام من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

ويمتاز هذا المعيار بشيوعه عند عامة الناس ،فكل إنسان يصف سلوكه وسلوك غيره بالتوافق والسواء أو الإنحراف، بحسب ما يراه حسنا أو سيئا في ضوء إطاره المرجعي.

ويلقى هذا المعيار القبول من المتخصصين في الصحة النفسية ،لأنه يقوم على أساس مسؤولية الإنسان على أفعاله وإراداته في السلوك الذي يحقق له التوافق النفسي. **(أبو حويج و الصفدي ، 2009، 82).**

وعلى الرغم من وجود هذه القناعة من طرف المتخصصين بهذا المعيار، إلا أن عليه الكثير من المآخذ التي تجعله غير صالح للحكم على السلوك ،وعلى الأفراد في مواقف أخرى خاصة تلك التي يكون فيها الفرد مجانبا للحياد ،حيث يتأثر بقيمه و برغباته واتجاهاته وميوله. ومن بين هذه الانتقادات التي وجهت إلى هذا المعيار ما يلي:

1- نسبية الأحكام:

لأن السلوك الذي يشعر الفرد بالارتياح والأمن النفسي ،قد لا يشعر غيره بذلك، والسلوك الذي يثير القلق والتوتر عند شخص، قد لا تكون عنده نفس القدرة على إثارة هذه العواطف السلبية عند شخص آخر.

2- إغفال الفروق الفردية في تمثل القيم والمعايير الاجتماعية:

مما ينعكس على إنتاج فروق في الأحكام على السلوك، ذلك أن الأفراد في المجتمع الواحد لا يتمثلون كلهم القيم والمعايير الاجتماعية السائدة بنفس المستوى، وبالتالي فأحكام الشخص الذي تمثل

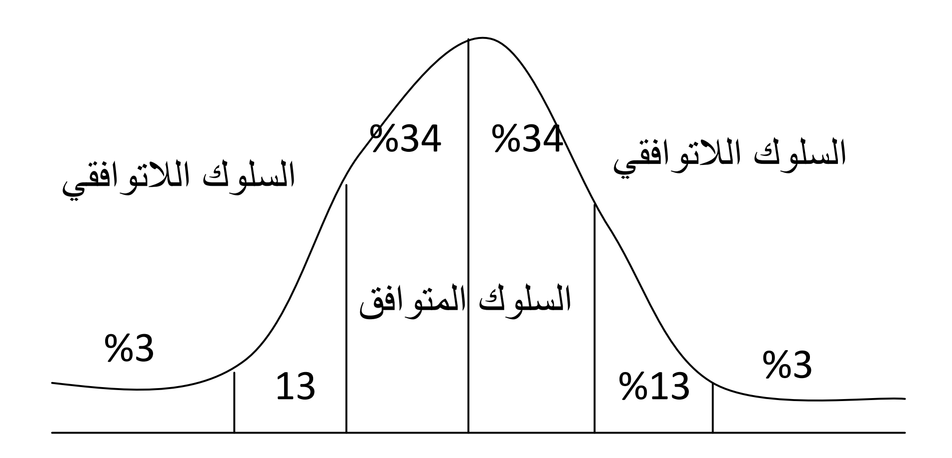
قيم مجتمعه وخضع لها، تختلف عن أحكام الشخص الذي لم يتمثل هذه القيم بالقدر المناسب (ليصبح المعيار الذاتي معيارا غير موضوعي وغير موحد لدى كل أفراد المجتمع الواحد).

مما يترك مجالا واسعا للتحيز والتطرف والتعصب، لتسوية أحكام الفرد على السلوك ،وتصبح أحكام مغرضة ومنحرفة، وقد تعتبر السلوك المتوافق سلوكا منحرفا، والسلوك المنحرف سلوكا متوافقا

وهذا ما يجعل المعيار الذاتي معيارا غير موضوعي، وغير موحد حتى لدى أفراد المجتمع الواحد وبشكك في صدقيته كمقياس لتقييم سلوك الأفراد.

IV:2- المعيار الإحصائي:

يستند المعيار الإحصائي إلى اعتبار أن الوسيط أو المتوسط، هو السلوك المتوافق والسوي وأن الإنحراف عن ذلك هو السلوك اللاتوافقي أو غير الصحي، ويفترض الإحصائيون توزيع الناس على الخصائص الجسمية والاجتماعية والانفعالية توزيعا إعتداليا، ويعتبرون أنه من توجد لديه الخاصية بدرجة متوسطة أسوياء ومن يبتعدون عن هذا المتوسط أو الوسيط منحرفين، بمعنى أن هذا المحك يعتبر إنتشار السلوك عند غالبية الناس علامة على سوائه وعدم انتشاره علامة على انحرافه.



<u>شكل رقم(04)</u>

<u>يبين التوزيع الاعتدالي للناس في الخصائص الانفعالية والاجتماعية.</u>

ويعتبر المتوسط في بعض السلوكيات دليلا على التوافق ،وصفة حسنة فالتوسط في الإنفاق فضيلة بين رذيلتي الإسراف والتبذير، والوسط في ضغط الدم خاصية مطلوبة للصحة الجسدية، ذلك أن ارتفاعه أو انخفاضه يترتب عليهما شعور بالألم و اللاتوازن، وفي المقابل نجد أن المحك الإحصائي غير دقيق في بعض الحالات، ففي حال تطبيق هذا المحك في الذكاء؛ فسنجد أن الغالبية

العظمى من الأفراد تقع في منطقة الذكاء المتوسط ،بينما هناك أقليتان واحدة فوق المتوسط وهم مرتفعو الذكاء، العباقرة، والأخرى أقل من المتوسط وهم المتخلفون عقليا؛ وتطبيق المحك الإحصائي في هذه الحالة يعني أن كلا من سلوك العبقري والمتخلف عقليا ،يكونون في سلة واحدة وهي اللاتوافق و اللاسواء. وكذلك يكون الحال مع الحاصلين على درجات مرتفعة ومنخفضة ،في مقاييس الشخصية، فهل يمكن إعتبار أصحاب التقديرات المتطرفة (بالارتفاع والانخفاض) في أحد المقاييس التي تقيس العصابية قوة الإناء من الناس غير المتوافقين وغير الأصحاء؟ (**كفافي، 2012، 30**).

وانطلاقا من مجالي قياس الذكاء والشخصية ،ظهرت العديد من الاعتراضات على استخدام المعيار الإحصائي في التقييم. كما وجد أنه في بعض العينات أو المجتمعات تكرارات كبيرة لخاصية سلوكية سلبية ،أو عاهة جسمية كقصر البصر أو تعاطي المواد النفسية، فوفقا للمعيار الإحصائي انتشار هذه السلوكيات السلبية متوافقة وصحية ،بالنسبة للتوزيع الأحصائي الاعتدالي، لكن المنطق يرفض هذا النوع من السلوكيات، أو الخصائص حتى إن تميزت بالانتشار بين أفراد المجتمع؛ بسبب سلبيتها.

كما أن هناك اعتراض ثالث على المعيار الأحصائي، ينبع من حقيقة أن سمات الإنسان لا تتوزع كلما توزيعاا طبيعيا ،وإنما تخضع لتوزع آخر **مثل توزع بواسون Poisson** * وهو توزع الأحداث النادرة وهو توزع عشوائي، غير متناسق ناجم عن التوزع ذي الحدين، ويسمى توزع الأحداث النادرة، لأن احتمال أن تنطبق فيه سمة ما على شخص يمكن أن يكون صغيرا جدا **(رضوان،61،2009)** .

وبناءا على ذلك يكون استخدام المعيار الإحصائي وحده للحكم مدى توافق الأفراد أو سوء توافقهم غير كاف.

IV: 3- المعيار الاجتماعي:

ويقوم المحك الاجتماعي على أساس القبول الاجتماعي، فالسلوك الذي يتفق مع المعايير الاجتماعية، يوصف على أنه سلوك متوافق وسوي، أما السلوك الذي لا يتفق مع هذه المعايير فهو

*مفهوم إحصائي كما يسمى توزع الأحداث النادرة ،ويفهم منها تكرار إحداث منفردة بشكل مستقل عن بعضها البعض، وينطلق هذا التوزع من فرضية أن الأحداث النادرة تحدث بالصدفة فقط .

سلوك غير متوافق وغير صحي، والمعيار الاجتماعي مفهوم يشير إلى ما يقبله المجتمع من قواعد وعادات واتجاهات، وقيم وغيرها من العوامل التي تحدد سلوك الأفراد ،وهي أداة في يد المجتمع يستخدمها كوسيلة ليوحد بها أفراده ويزيد من تماسكهم. **(كفافي ، 2012، 32).**

ويعتبر المعيار أو المحك الاجتماعي ،من أشهر المعايير التي تستخدم في تقييم سلوك الأفراد. ذلك أن كل مجتمع لا يقبل إلا السلوك الذي يكون في صالحه، أي الذي يحقق صالح مجموع أفراده، وفي نفس الوقت يرفض أي سلوك يهدد تماسكه واستقراره.

ويرى أصحاب المنحنى الاجتماعي، أن معايير السلوك وقيم الأخلاق نسبية تختلف من مجتمع لآخر، ومن زمان إلى زمان ،ويرفضون فكرة المجتمع المريض لعدم وجود معايير إجتماعية منحرفة ،مادامت مقبولة من المجتمع الذي لا يقبل إلا المعايير التي تحقق مصالحه، وتحمي وحدته وتصون وجوده ،ويدل شيوع السلوك وانتشاره في المجتمع بين غالبية الناس، على حسنه و سوائه وتقبل المجتمع له ورضاه عنه؛ بينما يدل عدم انتشاره على سوئه وانحرافه، وعدم تقبل الناس له وسخط المجتمع عليه.

وقد تعرض المعيار الإجتماعي كغيره من المعايير إلى إنتقادات أهمها:

- ✓ **انحراف المعايير الاجتماعية:**

ذلك أن المجتمع نفسه قد يتعرض إلى بعض الظروف، التي تخرجه عن حدود التوافق؛ بحيث يمكن اعتباره مجتمعا مريضا ،وبالتالي فإن ما يقبله هذا المجتمع ويعده سويا، لا يكون بالضرورة كذلك وخير مثال على ذلك في القصص القرآني ،عن سلوك الفاحشة لقوم لوط عليه السلام. رغم أنه تميز بالقبول الاجتماعي، إلا أن سلوك الجنسية المثلية يبقى سلوكا، غير سوي وصادر عن أفراد يعانون من سوء التوافق، ورغم تغير الزمان والمكان يبقى سلوك قوم لوط سلوك شاذ وغير صحي.

قال تعالى: **'إنكم لتأتون الفاحشة ما سبقكم بها من أحد من العالمين'** **العنكبوت 28.**

- ✓ **نسبية المعايير الاجتماعية:**

والمقصود هو عدم وجود معايير إجتماعية عامة، تقبلها كل المجتمعات، فالسلوك الذي يبدوا سلوكا غير توافقي وشاذ في مجتمع، قد يعتبر سلوكا توافقيا وصحيا في مجتمع آخر.

إضافة إلى أن المعايير الاجتماعية تختلف في المجتمع الواحد، من عصر إلى عصر، فقد يقبل مجتمع معين سلوكا معينا في فترة زمنية معينة ويرفضه بعدها، وخير دليل على ذلك ما حدث في ألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية ،حيث شجع الدعوة للنازية واتجاهاتها العنصرية ،ولكن استنكرها الألمان بعد نهاية الحرب بل وكفروا عن اعتناقها.

IV :4 – المعيار الوظيفي:

يقصد بالمعيار الوظيفي عموما الحالة المتفقة مع الفرد، فيما يتعلق بأهدافه وقدرته، وفي المعيار الوظيفي يتم افتراض وجود علاقة وظيفية بين وضع الفرد ونشاطه الهادف، فالسلوك الذي يقوم به الفرد ويكون مناسبا للمرحلة العمرية التي يمر بها ،ومع إمكاناته السلوكية يعد سويا ومتوافقا ولا يمكننا التحدث عن ضرر وظيفي، إلا إذا أخفق الإنسان في التغلب على وظيفة محددة ،على الرغم من أن إمكاناته المتوفرة تمكنه من التغلب عليها ،ويمثل الإخفاق في الامتحان على الرغم من التوفر الكافي للمعارف والمعلومات أحسن مثال على ذلك.

وفي المعيار الوظيفي يحتل التضرر الوظيفي بمعنى السلوك اللاتوافقي ، مركز الصدارة وليس الشخص، فالتقييم يتم للسلوك، بعبارة أخرى فإن عملية تقييم السلوك تتم بعد معرفة الهدف الكامن خلفه، –السلوك– فمحك المعيار هنا هو الوظيفة ؛كالقدرة المشي الكلام، الحب، ... ويقوم التصورات الوظيفية على المبدأ التوازني، القائم على التوازن الديناميكي للعضوية بين الجوانب السيكولوجية والبيولوجية.

وكبقية المعايير الأخرى فإن الإشكالية الأساسية للمعيار الوظيفي، تتمثل في وجوب الاعتماد في الحكم على التوافق إلى إطار منظومة علبا أو منظومة كاملة ،وبالتالي فإن حالة التوافق لا يمكن تحديدها إلا عندما تعد المنظومة التي نفحصها على أنها جزء من حالة عليا ،كأن ننظر للفرد بوصفه ضمن إطار مجموعة، والمجموعة بإعتبارها ضمن جماعة، وهكذا أو عندما نحدد التوافق من خلال تحديدنا للهدف الكامن خلف السلوك. (**رضوان، 2009، 65- 66**).

إن الاعتماد على معيار واحد من المعايير السالفة الذكر ،قد يكون له مبرراته في الحياة اليومية، لكن إذا تعلق الأمر بإطلاق الأحكام التشخيصية في علم النفس ،وممارسة خدمات الإرشاد والعلاج النفسي؛ فإن المنطق العلمي يرفض الركون إلى معيار واحد من هذه المعايير، ومن الواضح أن هذه المعايير ليست منعزلة عن بعضها، وإنما ترتبط مع بعضها بطريقة تفاعلية، وهذا ما ذهب إليه

كولمان وبوتشر Colman & Butcher حيث جمعا المعيارين الذاتي و الاجتماعي في معيار واحد، هو معيار نمو الفرد وصالح الجماعة، وذلك لتلاقي عيوب الاعتماد على واحد منهما (المعيار الاجتماعي فقط أو الذاتي) وأعتبرو أن السلوك السوي أو المتوافق يحقق نمو الفرد ومصلحة الجماعة معا، والسلوك المنحرف لا يحقق كليهما أو أحدهما. (**أبو حويج و الصفدي ، 2009، 85- 86**).

أما **براند شنتر Brand shiteter** فيؤكد وجود علاقة متبادلة بين المعايير الوصفية Descriptive أو الإحصائية والمعايير المعرفية Prescriptive (الوظيفية)، فكما يمكن للمعايير الإحصائية أن تحدد تكرار أو احتمال ظهور سمات محددة، تستطيع المعايير الوظيفية أن تحصل على معلومات بوساطة الوسائل الإحصائية حول وجود تغير ما، فعندما تنتشر في مجتمع ما ظواهر سلبية كتعاطي المخدرات أن الجريمة ،ولا تنفع القوانين السارية في مواجهتها، فإن ذلك يوجب تعديل القوانين السارية وإيجاد قوانين أكثر نجاعة، أو فاعلية وتستطيع الحد من انتشار هذه الظواهر.

أما **شينك Schenk** فينتقد أيضا الاعتماد في التقييم على معيار واحد من هذه المعايير، ويؤكد أنه لا يستطيع أي معيار من هذه المعايير لوحده أ،ن يكون مقنعا إذا أخذ بحد ذاته كمعيار مستقل؛ وهو بهذا يؤيد الأسلوب التكاملي ،الذي يتضمن كل المعايير أو ما يسمى التحديد متعدد الأقطاب. (**رضوان ، 2009، 67**).

في حين اقتراح **شميدت Shmidet** المبدأ الذي اتبعه **بيج Page** ؛والذي ينادي يربط التوزع الإحصائي بمنظومة من القيم، وقد استخدم لذلك خمسه معايير متلازمة مع بعضها وهي:

1- الوظائف النفسية:

فحص مستوى قيام الوظائف النفسية (الجانب الانفعالي، المعرفي، الدافعي) بعملها، بشكل متناسق، وعدم وجود خلل في عملية الإدراك ،وتقييم العالم الموضوعي بصورة متطابقة مع الواقع.

2-نوعية السلوك الاجتماعي. (المعيار الاجتماعي):

ويتم هنا تقييم مدى انسجام السلوك مع القيم والمعايير والاجتماعية السائدة، وعدم انحراف السلوك عما هو مألوف، ومعتاد في المجتمع المعنى الذي ينتمي إليه الفرد، وعدم وجود سلوك مضاد أو مؤذ للمجتمع، يسعى إلى تخطيم قواعد العيش المشترك.

3- مقدار ضبط الإرادة والسيطرة عليها:

وتعني مدى قدرة الفرد في التحكم في انفعالاته، ودوافعه في إطار موقف ما، وتأجيل إشباع ما لا يمكن إشباعه في الوقت الراهن.

4- التقييم من خلال المجتمع. (المنظور الخارجي للتقييم أو منظور الآخر):

ويقصد به الكيفية التي يقيم من خلالها المجتمع سلوك أفراده، وهنا يشير **شميدت Shmidet** إلى وجود اختلافات، أيضا بين المجتمعات وضمن المجتمع الواحد ،في أسلوب تقييم السلوك الواحد.

5- التقويم من خلال الفرد نفسه، المعيار الذاتي:

ويقصد بها الكيفية التي ينظر بها الفرد لذاته، وسلوكه من منظوره الخاص.

VI : أساليب التوافق النفسي:

إن العوائق التي تحول دون وصول الفرد إلى تحقيق معانيه وأهدافه في الحياة ،تجعله يقوم بالكثير من المحاولات المختلفة، التي تهدف إلى التغلب عليها من أجل الوصول إلى الهدف، الذي يخفف من توتره وبعيد إليه حالة الاتزان، والمحاولات التي يقوم بها الفرد للتغلب على ما يعترضه كثيرة ومتنوعة، وتؤكد الدراسات السيكولوجية أن الفرد المتوافق غالبا ،ما يلجأ إلى استخدام أساليب إيجابية لتحقيق التوافق النفسي، أما الفرد الذي يعاني من سوء التوافق فإنه غالبا ما يستخدم أساليب سلبية، وتتمثل أساليب التوافق في مجموع الأساليب التوافقية التي يستعملها الفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية لتحقيق أهدافه ،بطرق إيجابية مهما كانت حدة العوائق والصعوبات و الإحباطات، التي تقف حائلا أمام أهدافه وتتمثل هذه الأساليب في التالي:

1 – تنمية مهارات جديدة:

في كثير من الحالات التي يواجه فيها الفرد إحباطات ومشكلات وضغوط، يجد نفسه غير متمكن من بعض المهارات الجديدة وعليه تنميتها لتحقيق التوافق النفسي. **(شاذلي، 1999، 92).** ويظهر هذا الأسلوب جليا في سلوكيات بعض الأفراد دون آخرين ،في الإقبال على البرامج التدريبية والإرشادية ،والتي غالبا ما يكون الهدف منها تنموي ،بمعنى تنمية متغيرات إيجابية قد تكون في شكل مهارات أو معارف ...الخ ذلك أن الإجراءات التي تعتمد عليها هذا النوع من البرامج الإرشادي، تهدف إلى زيادة مستوى النمو السوي لدى الأسوياء والعاديين، حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية والتوافق النفسي ،وكما تهدف هذه البرامج إلى الارتقاء بأنماط سلوك الأفراد. **(أبو أسعد ، 2009، 257).** والارتقاء بمستوى توافقهم النفسي إلى أعلى مستوى ممكن.

وتعود رغبة الأفراد المتوافقين إلى تنمية مهاراتهم الحياتية ؛إلى ارتفاع مستوى دافعيتهم للعمل وإصرارهم على تحقيق إنجازاتهم ومواجهة ،مختلف العوائق و الإحباطات والضغوط والتوترات، التي قد تعترضهم، فهم غالبا ما لا يستسلمون لهذه الظروف التي تقف حائلا أمام تحقيق أهدافهم المخططة.

إضافة إلى هذا فإن التوافق النفسي بإعتباره عملية؛ فإنها تتميز بالاستمرارية وهذا ما يقتضي التعلم المستمر بإعتباره عملية مكتسبة غير موروثة. **(الداهري ، 2005 ، 57).** كما يعد التوافق النفسي كعملية أيضا تأثير الفرد في البيئة وتأثره بها، وبالتالي فالفرد المتوافق نفسيا يبحث عن الأساليب الإيجابية، التي تجعله يتوافق مع الظروف والمواقف التي يجد نفسه فيها، وإذا ما اكتشف أن هذه

الخبرات أو المواقف تقتضي تغييرا فيه، فإنه لا يقف سلبيا أمامها بل يعمل على اكتساب هذه المهارات التي توطد صلته ببيئته، وتساعده على الإنجاز وتحقيق الأهداف، فالأم التي تريد القيام بواجب تربية أبنائها بفاعلية، تسعى للحصول على المعلومات التربوية والنفسية الخاصة بتربية الأطفال، مما يكسبها مهارات وسلوكيات جديدة ستؤثر إيجابا على دورها كأم.

2- العمل الجدي ومضاعفة الجهد:

إن أهم ميزة يتميز بها الأفراد المتوافقون نفسيا، ارتفاع مستوى دافعيتهم في إنجاز أعمالهم وإنهاء مهامهم تحقيق أهدافهم، بخلاف بعض الأفراد الذين سرعان ما يستسلمون أمام أبسط وأول عقبة أو موقف محبط يحول دون إنجاز أعمالهم.

إن الاستجابة الإيجابية والسليمة تستدعي من الفرد السوي العمل الجدي، ومضاعفة جهده سعيا للوصول إلى أهدافه، ويعتبر العقبات التي تعترضه خبرات حياتية تجعله في مواقف تعلم مستمرة.

:3- إعادة تفسير الموقف:

يقع الكثير من الأفراد في مواقف محبطة أو تعترضهم عوائق لانجازاتهم نتيجة لتفسيرهم الخاطئ لهذه المواقف، أو عدم تخطيطهم الجيد والمرن أثناء تحديد أهدافهم، ولكن ما يجعل الفرد المتوافق نفسيا مميزا عن الآخرين، تمكنه وقدرته على إعادة قراءة الموقف، وتفسيره نظرا لامتلاكه القدرة والكفاءة في فصل نفسه عن هذا المشكل، وكذا كفاءته في إيجاد أساليب أخرى للخروج من هذا النوع من المواقف أو الأزمات، التي قد تعترضه ويسمى هذا الأسلوب بطريقة إعادة البناء المعرفي في الإرشاد السلوكي المعرفي ،**لأرون بيك** وأيضا الإرشاد السلوكي العقلاني الانفعالي **لأليرت اليس Albert Ellis** والذي يهدف إلى إعادة تشكيل البناء المعرفي للعميل، وتعليمه واكتسابه أساليب تفكير أكثر إيجابية ،بدل الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على مستوى توافقه وصحته النفسية.

:4- تغيير الطريقة:

نظر للمرونة النفسية التي يتميز بها الأفراد المتوافقون نفسيا ،هذا ما ينعكس ويؤثر على طريقتهم في التعامل مع العوائق والمواقف المحبطة، فإذا أدرك الفرد المتوافق نفسيا –السوي– أن زيادة مجهوده في العمل لا يحل المشكلة التي تواجهه؛ يلجأ إلى تغيير الطريقة التي يتعامل بها مع المشكل الذي يواجهه، وتؤكد الدراسات السيكولوجية أن أسلوب حل المشكلات و تغيير طرائقها والمرونة تغيير ترتبط ارتباطا إيجابيا مع التوافق النفسي.

5- التعاون والمشاركة:

سبقت الإشارة إلى أنه من بين أهم مؤشرات التوافق النفسي، هو القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومستمرة ومثمرة، مما يوفر له جوا من التعاون والمشاركة ذلك أن كثيرا من نواحي النشاط الانساني، يتطلب تعاونا لكي يقوم بها الإنسان على أفضل وجه، ويحقق فيها فعالية وكلما شارك الفرد حياته مع الآخرين بإيجابية –بعيدا التماهي في العلاقة أو التجنب أو القلق فيها– كلما زادت حياته خصوبة وتفاعلا ونموا أيضا ،وابتعدت عن جو الخضوع والسيطرة، وأكثر اقترابا من المساواة والرقي في العلاقات والارتباط الإيجابي مع البيئة.

6- تغيير الهدف:

قد تفشل كل هذه الأساليب الإيجابية السابقة الذكر في تحصيل الفرد لتوافقه النفسي، فقد يلجأ إلى تغيير هدفه وتحديد هدف آخر، يكون أقل صعوبة من الأول، نتيجة لأن الفرد في هذه الحالة أدرك استحالة الوصول إليه بالطرق السابقة الذكر.

VII : مظاهر التوافق النفسي:

إن التوافق النفسي ضرورة يفرضها كون الإنسان في مواجهة بيئة، سواء بطريقة التغير أو التغيير، فالقوانين والمعايير لابد من التؤام والتوافق معها ،كما أنه على الإنسان أن يعمل جاهدا على تحقيق أهدافه وتحصيل معنى لحياته، بتغيير البيئة من حوله وبهذا يكون الإنسان قد حافظ على فرديته، وفي نفس الوقت إنتمائه للجماعة ،مما يجعله يتمتع بمجموعة من المظاهر التي تميزه عن الأفراد التي يعانون من سوء التوافق.

1 - مظاهر التوافق النفسي عند لازاروس Lazarus:

يحدد **لازاروس** صاحب نظرية الإرشاد متعدد الأوجه مظاهر التوافق النفسي في النقاط التالية:

أ- الراحة النفسية:

فهو يرى أن الشخص غير المرتاح من الناحية النفسية، لا يمكن أن يحقق توافقا، ويقصد بالراحة الاتزان النفسي، ويؤكد **لازاروس** أن معنى الراحة النفسية لا يتضمن أن لا يصادف الفرد عقبات، أو عوائق تقف حائلا في طريق إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه في الحياة ،لأن كثيرا ما نصادف هذه العقبات في حياتنا اليومية ،ولكن الشخص الذي يتمتع بالتوافق النفسي هو الشخص الذي يستطيع مواجهة هذه العقبات، والعوائق وحل المشكلات بطريقة إيجابية، تتضمن الرضا عن الذات ورضا المجتمع عنها.

ومعنى هذا فإنه من أهم سمات الفرد المتوافق ،والمتمتع بالصحة النفسية قدرته على الصمود حيال الأزمات وصلابته أمام الشدائد ،وأنواع الإحباطات دون اختلال في توازنه أو تشويه في تفكيره، ودون اللجوء إلى أساليب ملتوية لحل أزماته كالعدوان والغضب أو الاستسلام والانقياد. **(الداهري، 2005، 44).**

ب- القدرة والكفاية في العمل:

تعتبر قدرة الفرد على العمل والإنتاج ،والكفاية فيهما وفق ما تسمح به إمكانياته وقدراته ومهاراته واستعداداته ،من أهم المؤشرات على مستوى توافقه النفسي، ذلك أن العمل هو إحدى صور النشاط الطبيعي لدى الإنسان، لأنه يوفر له الفرصة لاستغلال قدراته وتحقيق أهدافه كما يحقق له الرضا والسعادة النفسية.

إن الأثر القوي للعمل على الاتزان النفسي، يرجع إلى أن العمل له صلة وثيقة بالأهداف التي تكون وراء السلوك الإنساني، فعن طريق العمل يكتسب الإنسان قوة، وهو وسيلة للتأثير في البيئة التي يعيش فيها.

وفي المقابل فإن الشخص الذي يعاني من سوء التوافق، تقل كفايته الإنتاجية ويعجز أيضا عن استغلال قدراته واستعداداته ومهاراته. **(حشمت و باهي ، 2006، 59).**

ج- الأعراض الجسمية:

يرى **لازاروس Lazarus** أن الأفراد الذين لديهم أمراض جسمية ،أو إصابات عضوية فإن مستوى التوافق النفسي يقل ،إذا ما قورن بمستوى التوافق النفسي لدى العاديين، ذلك أن بنية جسم الإنسان وما يحمله الفرد معه تكوينه ،وما يناله من تأثر بحالات عارضة أو طارئة ،كما يمكن أن تعود إلى عوامل الوراثة أو أي إصابة في أجهزة الجسم؛ تؤثر على توافقه النفسي واندماجه الاجتماعي في بيئته. وبالتالي فإن **لازاروس** يؤكد أن العوامل الفيزيولوجية مؤشر هام من مؤثرات التوافق النفسي لدى الفرد ؛فأي خلل في هذه العوامل الفيزيولوجية يؤثر سلبا على صحة الفرد النفسية وتوافقه واتزانه.

د- التقبل الاجتماعي:

ويرى **لازاروس Lazarus** أن الفرد يستطيع أن يحقق التقبل الاجتماعي، عن طريق سلوكه الذي يسلكه وتقره الجماعة التي يعيش منها، ويرضى عنه المجتمع الذي ينتمي إليه.

: 2- مظاهر التوافق النفسي عند شافر Shaffer:

أ- المحافظة على الصحة الجسمية:

يؤكد **شافر Shaffer** أن الصحة الجسمية وسلامة الجانب الفيزيولوجي من الفرد، يؤثر تأثيرا بالغا على السلوك التوافقي، ولذلك فإن الشخص المريض جسميا تقل غالبا قدرته على التوافق.

ب- الاتجاهات الموضوعية:

ويؤكد **شافر Shaffer** أن الشخص المتوافق موضوعي، بحيث يستطيع أن يتناول ويتناقش مع وجهات نظر قد تختلف حتى مع اتجاهاته.

ج- الاستبصار بالسلوك الذاتي:

بمعنى أن الشخص لديه القدرة على الوعي بسلوكه ،ويفهم طبيعته وذلك لتمكنه من الانفصال عن ذاته، وبالتالي تكون لديه القدرة على تقديم الانتقاد لنفسه، بهدف تغيير وتعديل سلوكه نحو الأفضل.

د- علاقات اجتماعية موثوق بها:

يؤكد **شافر** أن العلاقات الاجتماعية توفر للفرد فرصة التفريغ الانفعالي ،ذلك أن الحديث عن المتاعب مع أشخاص موثوق بهم ،يخفف من حدة التوتر لدى الفرد وبهذا يحقق توازنا نفسيا.

هـ- التنبيه للموقف الحاضر:

يرى **شافر Shaffer** أن الإنسان المتوافق لا يجتر آلام الماضي، ولا يهتم بما مر به من إحباطات وصدمات وضغوط وتوترات، وإنما هو شخص يهتم بالمواقف الحاضرة من أجل تحقيق لتوافق معها ،وحل مشكلاته إذا ما إعترضته.

و- الإحساس بالمرح:

يعد Shaffer المرح مؤشر مهم في التوافق النفسي، وهذا بسبب أن الشخص المتوافق يتميز بالتفاؤل الدائم والإقبال على الحياة.

هـ- النشاط المخطط:

يؤكد **Shaffer** أنه من أجل أن يحقق الإنسان توافقا أفضل، لابد أن يكون نشاطه مخطط، ويكون ذو طابع موضوعي واستبصار، لأن النشاط الناتج عن العدوانية لا يكون كافيا لاستمرار التوافق.

و- العمل الذي يبعث على الرضا:

ذلك أن الفرد المتوافق يعي مستوى إمكاناته وقدراته ،فإنه يبحث عن النشاطات والأعمال التي تتسق وإمكانياته، حتى وإن بحث عن إنجازات تفوق قدراته تكون مخاطرته محسوبة العواقب وتبتعد عن التهور.و هي من أهم صفات الأفراد، الذين يتمتعون بمستوى عال من الدافعية للإنجاز لأن مجال العمل فيها لا يبتعد كثيرا عن قدراته ومهاراته وإمكانياته، كما أنه غالبا ما يكلل أعماله بعد انتهائها بفترة راحة لاستعادة نشاطه.

ز- المشاركة الاجتماعية السوية:

يرى **Shaffer** أن العمل مع الجماعة له أثر كبير في توافق الفرد، ويعده دفعا له في مواجهة العقبات والاحباطات .والمتوافق غالبا ما لا يحرص على المشاركة الاجتماعية في الإنتاج، لأنه يمتلك أنماط تعلق آمنة مع الآخرين والمحيطين به.

3 – مظاهر التوافق النفسي عند رالف تندال Ralf Tendall:

قام **رالف تندال Ralf Tendal** بدراسة في جامعة أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية، حاول من خلالها استخلاص سبعة مظاهر للتوافق النفسي، واتفق معظم الباحثين على أهميتها. **(حشمت و باهي، 2006، 24)**. وتتمثل هذه المعايير فيما يلي:

أ– امتلاك شخصية متكاملة:

ويتضمن ذلك تآزر حاجات الفرد وسلوكه الهادف، وتفاعلها تفاعلا سهلا ومباشرا.

ب– مسايرة الفرد لمطالب المجتمع:

لا يمكن أن يحقق الفرد توافقه النفسي دون تحقيق توازن مع البيئة الاجتماعية، التي يعيش فيها وينسجم مع الجماعة التي ينتمي إليها، وإلا اتسمت حياته بالصراع والإحباط.

ج– التكيف للظروف الواقعية:

ذلك أن الظروف الواقعية، تستدعي أن يجد الفرد نفسه بين الحين والآخر، أمام صعوبات وعوائق و إحباطات عليه أن يتوافق معها بإيجاد الحلول لها، أو إدارة ضغوطها من أجل تحصيل مكاسب، في السعي نحو أهدافه ومعانيه في الحياة.

د– الإتساق مع النفس:

بمعنى أن يتسم الفرد بالثبات والاتزان الانفعالي ،والإنسان آرائه واتجاهاته وسلوكياته وتكوين مفهوم إيجابي نحو نفسه.

هـ– النضج مع تقدم العمر:

ويؤكد **رالف تاندال Ralf Tendal** ضرورة مسايرة الفرد، العمليات التوافقية الأكثر تعقيدا والتي تصاحب تقدم العمر.

و– مسايرة الانفعال للمواقف:

ويقصد بذلك أن يتخذ الفرد موقفا انفعاليا مناسبا، للظروف التي يتعرض لها.

ز– الإسهام في خدمة المجتمع بروح متفائلة وفاعلية متزايدة

:4 – مظاهر التوافق النفسي عند ريتشارد سوينر:

قسم ريتشارد سوينر مظاهر التوافق النفسي ،إلى سبع مظاهر أساسية **(المطيري ،2009، 159 –160)**. نذكرها في الآتي:

أ- الفعالية:

الشخص المتوافق يصدر عنه سلوك أدائي فعال ،محدد الهدف وموجه نحو حل المشاكل والضغوط، عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشاكل والضغوط.

ب- الكفاءة:

إن الشخص المتوافق يستخدم طاقاته بواقعية ،مما يمكنه من تحديد المحاولات غير الفعالة والعقبات ،التي لا يمكن تخطيها فيجتبها ليضمن نواتج جهوده دون تبديلها.

ج- الملاءمة:

إن الفرد المتوافق غالبا ما يوائم بين أفكاره ومشاعره وسلوكياته، بحيث لا يصدر سلوكا يتناقض مع أساليب تفكيره، لأن إدراكاته تعكس واقعه، وكل استنتاجاته مستخلصة من معلومات مناسبة.

د- المرونة:

إن الشخص السوي قادر على التكيف والتعديل، وفي فترات الأزمات والمواقف الضاغطة يستطيع البحث عن الوسائل الفعالة للخروج من هذا النوع من المواقف، بحيث يتميز بحثه هذا بالتجديد والتغيير.

ه- القدرة على الإفادة من الخبرات:

إن الفرد المتوافق يعتبر المواقف التي يمر بها خبرات يستفيد منها في المواقف المستقبلية ،فهو لا يجتر الماضي بألم، بل يدرسه كخبرات وكتراكمات يستفيد منها في المستقبل.

و- الفعالية الإجتماعية:

ذلك أن الفرد المتوافق نفسيا أكثر مشاركة في التفاعل الاجتماعي ،وتتسم علاقاته الاجتماعية بالصحة ،ذلك أنه يبتعد في أسلوبه العلائقي على أنماط التعلق غير الصحية بالأخر ،فهو يبعد عن الاتكالية المفرطة، أو النفور والانسحاب.

ز- الاطمئنان إلى الذات:

يتسم الشخص المتوافق بتقدير عالي لذاته، وإدراكه لقيمتها كما يتميز بالأمن والاطمئنان إلى الذات.

يمكننا تصنيف مظاهر التوافق النفس لدى الفرد إلى صنفين:

- **مظاهر ذاتية** نفسية، مظاهر جسدية، عقلية.
- **مظاهر اجتماعية.**

5- المظاهر الذاتية للتوافق النفسي:

ويقصد بها مجموعة من المؤشرات الذاتية الخاصة بالفرد ،وفاعليته في الحياة والتي يمكن من خلالها الاستدلال على أن الفرد يتمتع بالتوافق النفسي، وهي كالتالي:

أ- الايجابية:

إن الفرد المتوافق نفسيا عادة ما يبذل كل ،ما في وسعه من جهد، موجه وبناء في مختلف الاتجاها، كما أنه لا يقف عاجزا أمام العقبات، ولا يشعر أمامها بالعجز، وهو دائم السعي في الحياة. **(شاذلي ، 1999، 31)**.

بمعنى أن الإنسان المتوافق هو فرد له أهداف محددة وواضحة في الحياة، ونتيجة لدافعيته المرافعة؛ فإن كل العوائق التي قد تعترضه أثناء مسيرته في تحقيق أهداف، لا يمكن أن تقف حائلا أمام الوصول إلى الأهداف، بل إن هذه العوائق تجعل منه فردا يبحث عن أكثر من بديل للمشكلات والعوائق التي قد تعترضه، ويستطيع أن يحول هذه العوائق التي تعترضه، مواقف تنمي لديه أساليب إيجابية في مواجهتها، ولا يترك نفسه عرضة للإحباطات والصراعات، وفي هذا السياق يؤكد **فيكتور فرانكل Victor Frankl** ينبغي ألا تبحث عن معنى مجرد للحياة ،فلكل فرد مهمته الخاصة أو رسالته في الحياة ،التي تفرض عليه مهاما محدودة عليه أن يقوم بتحقيقها، ... ينبغي أن لا يسأل الفرد عن معنى حياته، وإنما عليه أن يدرك أنه هو الذي يوجه السؤال إليه". **(فرانكل، 1986، 145)**. بمعنى أن الإيجابية في الحياة تنبع من ذات الفرد، وهو مؤشر على ارتفاع دافعيته وسعيه الحثيث في تحقيق أهدافه ،وفي حياته بشكل عام ،ويؤكد **صالح حسن الداهري** أن الإنسان الإيجابي هو الذي لديه القدرة على مواجهة العقبات التي تعترض تحقيقه لأهدافه، دون أن يختل ميزاته ويشوه تفكيره ،ودون أن يلجأ إلى أساليب ملتوية غير ملائمة لحل أزماته ،كالعدوان ونوبات الغضب و الإستسلام بعدم اليقظة. **(الداهري ، 2005، 44)**.

تعد هذه الإيجابية والمرونة النفسية التي يتصف بها الأفراد المتوافقون ؛التي تتجلى في القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة، وأحداث الحياة بنجاح وقدرة عالية صفة أساسية ،ومظهر مهم من

مظاهر الصحة والاتزان النفسي ،وهي تتكون من مهارات وصفات شخصية، يكتسبها الفرد من الأسرة والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

وهذه المهارات قابلة للتعلم، ويمكن لأي فرد أن يتعلمها ويكتسبها بداية من الطفولة ،وهي تأتي من خلال الدعم والتشجيع الإيجابي، الذي يتلقاه الفرد من خلال العلاقات الإيجابية ،والنماذج الفعالة التي يحاكيها الفرد منذ الطفولة.

وتساعد الإيجابية والمرونة النفسية الفرد ،على الوقاية من الآثار الضارة للتوترات والضغوط والمواقف المحيطة والصراعات ،التي قد يتعرض لها الفرد مما يؤكد فعاليته في المجتمع.

ب- التفاؤل:

يعد التفاؤل مؤشر ومظهر مهم من مظاهر التوافق النفسي، والتفاؤل يعني أن يمتلك الفرد توقعات قوية الاحتمال، أن الأمر في النهاية سينتهي إلى خير، بالرغم من الصعوبات والعراقيل والإحباطات. (**المبيض،171**). وأهم ما يتميز به الشخص المتفائل قناعة بأن الفشل يعود لأسباب قابلة للتعديل والتغيير، وهذا ما يوفر له ويمكنه من النجاح في المحاولات التالية: "مما يحقق له السعادة؛ ذلك أن الشخصية السوية هي التي تعيش في سعادة دائمة ،وخالية من الصراع أو المشاكل والاحباطات. (**حشمت و باهي، 2006، 62**).

إن التفاؤل يمنح للفرد قوة وقدرة متدفقة على إنجاز الأعمال أكثر، مما يحفز دافعيته للإنجاز مهما قابلته العوائق، ويحدد **سليجمان Seligman** التفاؤل من زاوية ،كيف يفسر الناس لأنفسهم نجاحهم أو فشلهم، فالمتفائلين يرون أن الفشل يعود إلى شيء يمكن تغييره أو تعديله، مما يمكنهم من النجاح في المرات القادمة، بينما يتناول المتشائمون الفشل على نحو ينسبونه إلى بعض الخصائص الدائمة لديهم، التي لا يستطيعون لها دفعا أو تغيير. (**حسين،محمد عبد الهادي ، 2007، 141**).

إن الفرد المتوافق غالبا ما يكون متفائلا في عمله ،وفي فعاليته في الحياة، والتباينات التي تجعله يختلف عن المتشائم، تظهر في كيفية استجابة كل منها في مواجهة خيبة أمل ،أو المشكلات التي قد تعترض كل منها، فالمتوافقون يحاولون الاستجابة بنشاط ويعملون على صياغة خطط عمل، جديدة بالبحث عن النصيحة والمعونة من الآخرين، من منطلق أن لديهم فكرة فحواها أن النكسات والاحباطات هي عوائق يتعرض لها كل الناس، ولكن المهم أن تعالج ،عكس الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق فهم يستجيبون للإحباطات والنكسات والصدمات، بافتراض أنها تعود إلى عوامل لا

يستطيعون تغييرها، وبالتالي فهم لا يقدرون على توجيه الأمور، بشكل أفضل في المرات القادمة مما يجعلهم سلبيون تجاه المشكلات، التي يواجهونها وسرعان ما يستسلمون لها.

ج- النضج الانفعالي:

ويعرفه **عبد الحميد شاذلي** "قدرة الفرد على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعال، وبعده عن التهور والاندفاع، وتناسب انفعالاته مع مثيراتها، وأن تكون الانفعالات معتدلة لا هي ضعيفة تجعله بليدا ولا هي جامحة. وأن تكون حياته الانفعالية ثابتة ،ولا تكون عرضة للتقلب لأسباب تافهة. (**شاذلي،2001، 36).**

يتميز المكون العاطفي للمتوافق نفسيا ،بالثبات والتوازن الانفعالي، فالثبات الانفعالي يقصد به أن يظهر الفرد نفس العواطف والمشاعر تجاه المواقف المتشابهة، من حيث الشدة والموضوع .فلا يستجيب بطرق متباينة لنفس المثيرات، أما التوازن الانفعالي؛ فالمقصود به أن تتناسب العاطفة مع الموقف بمعنى، أن يستجيب الفرد للمواقف حسب طبيعته، ولا تكون له نفس الاستجابات مع كل المواقف ،حتى وإن اختلفت أو حتى تعاكست، فتباين عواطفه بتسق مع التباين في طبيعة المواقف التي يتعرض لها.

إن هذا الثبات الانفعالي لا يتوفر للفرد، إلا مع وجود إطار مرجعي فكري واضح وفلسفة وصينه ،تعد مرجعا للفرد لتحديد نمط استجابته العاطفية والسلوكية ،وهذا ما ييسر عليه التصرف بصورة تلقائية تجاه المواقف.

د- القدرة على تحمل المسؤولية:

لاشك أن قدرة الفرد على تحمل مسؤولية أفعاله وقراراته ،هو إحدى مؤشرات التوافق النفسي، كما يعد تحمل المسؤولية مؤشر على ممارسة الفرد الإيجابية لحريته وإختياراته، ويؤكد **فيكتور فرانكل** "إن كل إنسان يجري سؤاله بواسطة الحياة نفسها، وأنه لا يستطيع أن يجيب إلا إلى الحياة، وذلك عن طريق الإجابة عن حياته ذاتها ،فهو يستطيع أن يستجيب إلى الحياة عن طريق الافصاح عن مسؤوليته والتعبير عنها ... الالتزام بالمسؤولية هو الجوهر الحقيقي للوجود الإنساني.(فرانكل،**1986، 146).**

وفي المقابل أيضا أكد **فيكتور فرانكل** أن الخوف من المسؤولية والهروب من الحرية، يعد مؤشر لسوء التوافق ،وقد حدد أربع خصائص للإنسان غير المتوافق ا،لذي يخاف من المسؤولية ويهرب من الحرية وهي:

1- الاتجاه إلى عدم التخطيط في الحياة اليومية ،أو على المدى الطويل.

2- الاتجاه نحو الجبرية أو القدرية في الحياة.

3- تخلي الإنسان عن نفسه ككائن مسؤول ،مع عدم الانخراط في الجماعات.

4- تعصب الإنسان لرأيه وإهمال آراء الآخرين. **(سعفان، 2009، 170)**.

هـ - الوعي بالذات وتحقيقها:

تؤكد سيكولوجية الفروق الفردية أن الأفراد غير متساوين في قدراتهم ،واستعداداتهم وإمكانياتهم المختلفة، وإحدى طرق التعرف على مدى ما يتمتع به الفرد من صحة نفسية وتوافق ؛هي إدراك هذا الفرد لوجود الفروق الفردية بين الناس –بل حتى داخل الفرد نفسه– ورؤيته الواقعية لنفسه بالمقارنة مع الآخرين، ومعرفته لمميزاته وقدراته الذاتية، وإن تمتع بعض الأفراد بهذه البصيرة وفهمهم لذواتهم فهما واقعيا أو قريبا من الواقع، يجنبهم الكثير من الإحباط والفشل ويساعدهم على الإنجاز والتوافق. **(شاذلي ، 1999، 32)**. كما يساعدهم أيضا على توجيه جهودهم وأعمالهم بما يتسق ووعيهم لذواتهم ،وبالتالي تمكنهم من استثمار إمكانياتهم في المجالات التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم ،وهذا ما يجعل الإنسان في مستوى فهمه لنفسه وفكرته عنها. وقد أكد العديد من علماء النفس أن التوافق النفسي هو حالة نفسية، يشعر فيها الفرد بتحقيق الذات Self-actualization عندما يفهم نفسه وينميها ويرضى عنها ويقبلها، ويصل بقدراته إلى أقصى حد لها ،ويبلغ بإنجازاته أعلى درجات التفوق والنجاح ،ويشعر بإتساق حاجاته وتكامل دوافعه، فيثق في نفسه ويعتمد عليها. **(أبو حويج و الصفدي ، 2009، 55)**.

ويتفق **ابراهام ماسلو A.Maslow وماكد وجال**، في تحديد معنى تحقيق الذات فيجعله دافعا ليكون الإنسان في مستوى فهمه لنفسه وفكرته عنها، وعندما يعبر بصدق عن نفسه ،يستشعر الجدارة وينطلق للعمل بكل طاقاته ويبدع في إنتاجه ويحقق الكفاءة.

وقد اعتبر العديد من علماء النفس أن الصحة النفسية والتوافق، مرادف لتحقيق الذات فتعريف **ابراهام ماسلو** "يؤكد أن الشخص المتمتع بالصحة النفسية والتوافق النفسي، هو شخص حقق ذاته عن طريقة إشباع حاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية، لذا نجده آمنا محبا للناس ومحبوبا منهم ،صادقا مع نفسه ومع الناس وراضيا عن نفسه، وعن الناس متقبلا للواقع، قادر على الإنتاج والإبداع مخلص في عمله يعرف ،من هو وماذا يريد وما يحب وما يفيده". **(أبو حويج و الصفدي، 2009، 57)**.

و- القدرة على إدارة الضغوط:

وتعني قدرة الفرد على تحمل التوتر والضغط النفسي ومقاومتها وعدم الرضوخ لها، ويعرف **لازاروس** إدارة الضغوط بأنها المساعي أو الجهود Efforts المعرفية والسلوكية الدائمة، التي تبذل للتعامل مع المطالب أو المقتضيات النوعية الخارجية أو الداخلية أو الداخلية والخارجية معا ،التي تستنزف طاقات الفرد أو تتجاوزها. (**رضوان، 2009، 165**).

وتعد خاصية تحمل الضغوط وإدارتها، من أهم مميزات المتوافقين نفسيا بإعتبار أنهم أشخاص لا يستسلمون للمواقف الضاغطة والمحبطة والمشكلات التي تواجههم، وهذا لتمكنهم من التفكير بطريقة إيجابية، حيال هذه المواقف للخروج منها بنجاح، واعتبار تعرضهم لهذا النوع من المواقف خبرات حياتية يكتسبونها ،ويتمرنون عليها، ويعتبر أسلوب إعادة البناء المعرفي بتحسين طرائف التفكير والتي لها علاقة وثيقة وإيجابية، بإدارة الضغوط من الاستراتيجيات المستخدمة في الإرشاد المعرفي السلوكي الانفعالي، لـ **أليرت اليس A. Ellis** حيث تعلم هذه التقنية الأفراد كيفية التحسين من أوضاعهم والتخفيف من متاعبهم النفسية، عن طريق إحلال المعتقدات الإيجابية بدل المعتقدات الخاطئة.

وبالتالي فإن هذه الإستراتيجية؛ تتضمن مساعدة الأفراد على تعلم مراقبة حديثهم الذاتي ،وتحديد الحديث غير المناسب وغير التوافقي، ثم العمل على استبدال الحديث السلبي بالحديث التكيفي. (**كوري ، 2011/2009، 359**).

ز- إتساع أفق الحياة النفسية:

يحصر بعض الناس اهتمامهم في جانب واحد من جوانب النمو، كأن يركز الفرد على الرياضة فقط أو على الدراسة، والتحصيل دون الاهتمام بالجوانب الأخرى للنمو، لكن الفرد الذي يتمتع بالتوافق النفسي ،تعتني بأنواع متعددة من المهارات والمعارف ويحرص على النمو المتكامل المتوازن، الذي لا يهمل أي ناحية من نواحي النمو المتعددة، ولا يسمح لجانب واحد أن يطغى على سائر الجوانب، إننا نحتاج إلى تنمية معارفنا ومداركنا ونحتاج إلى تنمية كثير من المهارات الحركية والفنية والعلمية، مثلما نحتاج إلى العناية بنمونا الجسمي ،بعبارة أخرى ينبغي أن يتسع أفق حياتنا النفسية مع تحقيق قدر مناسب من التوازن، والانسجام بين نمونا البدني، والمعرفي والوجداني والاجتماعي. (**شاذلي ، 1999، 37**).

ح- الصحة الجسمية:

تؤكد كل البحوث والدراسات في مجال علم النفس ،العلاقة الوثيقة بين صحة الفرد الجسدية وصحته النفسية وتوافقه النفسي. لأن العلاقة بين هذين الجانبين في الإنسان، هي علاقة تفاعلية وتأثيريه، إذ أن أي خلل في إحدى هذه الجوانب يؤثر آليا على الجانب الآخر.

إذ يحد وجود أي عاهة جسمية في الفرد مجال حياته، وتصبح عائقا يحول دون تحقيق أهدافه. كما تؤثر هذه العاهات أو التشوهات على فكرة الفرد عن نفسه، وتؤثر على توافقه وصحته النفسية، ويتوقف هذا التأثير على مدى تقبل أو عدم تقبله لهذه العاهة –مدى مرونته النفسية– وكيفية التعايش والتعامل معها، وهذا ما يعد مؤشرا هاما للتوافق النفسي للفرد. (**الداهري ، 2005، 26**).

إضافة إلى هذا فإن الشكل العام أو المظهر العام للفرد، يعد من المؤثرات العامة للتوافق النفسي، حيث أنه يعطي صورة إيجابية بشكل كبير يعمل على تدعيم صورة الذات للفرد الذي يملك مظهر جميل ومناسب.

وقد يكون المظهر العام دون العادي أو غير المألوف، (الزيادة غير العادية في الوزن والطول أن النقص غير العادي في الطول أو الوزن) سببا في شعور الفرد بالنقص، بالمقارنة مع أقرانه مما يؤدي به إلى الانطواء، والابتعاد عن الآخرين أو العدوان عليهم.

كما تتضمن الصحة الجسمية سلامة الجهاز العصبي ؛لأنه هو المسؤول عن تحقيق التكامل داخل جسم الإنسان، فهو المسيطر على حركة العضلات ،وعلى الدورة الدموية وعلى أقران الفرد المختلفة. كما تتضمن الصحة الجسدية سلامة الجهاز الغدي، إذ أنه هو المسؤول عن تحقيق التوازن الكيميائي داخل الجسم.

ط- القدرات العقلية:

ترتبط عملية التوافق النفسي بشكل كبير بمستوى القدرات العقلية لدى الفرد ،ويعد سوء التوافق النفسي الذي يعاني منه المتخلفون عقليا أكبر دليل على هذا الارتباط، لذا توجهت جهود الباحثين في مجال تربية الفئات الخاصة، إلى دراسة وإنتاج برامج إرشادية لهذه الفئة، لمساعدتهم على تحقيق أدنى مستوى من التوافق النفسي، وتعليمهم السلوك الاستقلالي، لذا فإنه التوافق النفسي سواء كحالة أو كعملية يحتاج إلى مستوى فوق المتوسط من القدرات العقلية، كأساس لتحقيقه عند الأفراد أو تنميته.

إضافة إلى القدرات العقلية أثبت الارتباط الوثيق بين التوافق النفسي والتفكير، سواء تعلق

الأمر بمحتوى التفكير والمعتقدات لدى الفرد، أو أساليب أو طرائق التفكير. بالنسبة لمحتوى التفكير أو المعتقدات فيقصد به؛ مجموع وجهات النظر والأفكار التي يتبناها الفرد عن نفسه، وعن الآخرين فكلما كانت منسقة مع الواقع وإيجابية ،اتسم الفرد في سلوكه بالتوافق وكلما جانبت الواقع وشوهته؛ تسببت في سوء التوافق النفسي للفرد.

يؤكد **كيلي Kelley** أن أي إنسان يعتبر عالما، ويقصد بهذا أن كل فرد يعتنق عدد من التصورات عن نفسه وعن الآخرين وعن الأشياء المحيطة به ،ويعتبرها فلسفة حياة خاصة به، وهذه الفلسفة هي التي تتحكم في مستوى التوافق النفسي للفرد؛ إذ كلما كانت صادقة وواقعية ومنسقة فإنها، تحقق لصاحبها التوافق مع نفسه ومع الآخرين ،وكلما كانت مشوهة وغير واقعية وغير منسقة؛ فإنها تسبب الاضطراب النفسي للفرد. **(أبو حويج و الصفدي، 2009، 237- 238)**.

وعندما يواجه الفرد أي شخص آخر، أو حدث فإنه يتعامل معه وفق فلسفته هذه، فيشعر بالأمن أو التهديد، بالسلام أو العدوان، بالحب أو الكراهية، الإقبال أو الإحجام حسب ما تمليه عليه فلسفته العامة ومجموع وجهات نظره وتوقعاته عن الحياة والآخرين.

وقد ذهب بعض المتخصصين في الإرشاد النفسي خاصة رواد الإرشاد المعرفي ،إلى أبعد من ذلك أمثال **أليرت اليس Albert Ellis** وآرون **بيك A. Beck** إلى تحديد أنماط التفكير غير العقلاني، أو أما أطلق عليه هذا الأخير بالأفكار الأوتوماتيكية؛ والتي تكون سببا في الاضطراب النفسي وسوء التوافق بشكل عام، **فألبرت اليس** حددها في أثنى عشرة فكره لا عقلانية، سائدة في المجتمع الأمريكي. أما **بيك Beck** فقد عمد إلى تصنيفها في عدة مسميات بلغت سبعة أنواع من التشويهات المعرفية، التي يعمل المرشد على تفنيدها بواسطة تشجيع العميل على جمع الشواهد، وتقييمها لتدعيم الأفكار الإيجابية والعقلانية، وقد تم التعرض إلى هذا التشويهات المعرفية والأفكار اللاعقلانية لا **ليرت اليس** في الفصل الثالث من هذه الرسالة.

ي-ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لدى الفرد:

تعتبر الدافعية للإنجاز واحدة من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من النقاش والجدل عند التربويين، وتتمثل دافعية الإنجاز في رغبة الفرد في القيام بعمل جيد -بإتقان- ،والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة، بدل المهمات

التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جدا. (**غباري ، 2008، 50**).

إن ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لدى الفرد، تعد من المؤشرات العامة للدلالة على توافقه النفسي، وهذا لأنهم أفراد يستمتعون بإنجازاتهم وإقبالهم المتزايد عليها، بل إن الفشل في تحقيق إنجازاتهم لا يعد عائقا أمامهم، مثلما يعتبرونه خبرة تدريبية لإيجاد حلول أفضل للعوائق والاحباطات التي تعيقهم، وهذا ما أكده **فرانكل Frankl** حين أكد أن الفرد يجب أن تكون لديه إرادة قوية لتحقيق معنى حياته مهما واجهته الصعوبات والعراقيل.

إن الأثر القوي للدافعية لإنجاز الأعمال على الاتزان النفسي، يرجع إلى أن العمل له صلة وثيقة بالأهداف، والمعنى الذي يمكن وراءه السلوك الإنساني، فعن طريق الإنجاز يكتسب الإنسان قوة، وهو وسيلة للتأثير في البيئة التي يعيش فيها، عن طريق ذلك يسعى ويحقق لنفسه مركزا في المجتمع الذي يعيش فيه.

وهناك علاقة واضحة بين الصحة النفسية والتوافق النفسي، وما يتركه الإنجاز من آثار وبلا شك فإن الفشل والإحباط في الإنجاز، قد يؤدي إلى اضطراب والفرد، ولاشك أن الاستقرار النفسي ومدى ما يتمتع به الفرد في عمله من توافق وتكيف يؤدي إلى زيادة الإنتاجية. (**الداهري 2005، 44- 45**).

VI: 6 – المظاهر الاجتماعية للتوافق النفسي:

ويقصد بها مجموعة من المؤشرات الاجتماعية الخاصة بعلاقات الفرد مع الآخرين، ومهاراته الاتصالية التي يمكن الاستدلال بها على توافقه الاجتماعي.

ا– القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة:

وتعتبر قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة والتواصل والتفاعل مع الآخرين، من بين المؤشرات الهامة للدلالة على التوافق النفسي للأفراد، إذ يظهرون قدرة مميزة على إنشاء علاقات اجتماعية ،والاحتفاظ بها كما يتميزون بالروابط المتينة بالجماعات التي ينتمون إليها، وتعتبر هذه العلاقات سندا وجدانيا هاما ومقوما أساسيا، من مقومات الصحة النفسية والتوافق.

ويستطيع هؤلاء الأفراد التواصل مع الآخرين باختلاف توجهاتهم و انتماءاتهم حتى وإن اختلفوا معهم في بعض التوجهات، وهذا لقدرتهم على التعرف على أنماط التفكير المختلفة ،وقدرتهم أيضا على الوعي بالفروق الفردية بين الأفراد، والتأثيرات الثقافية على الأفراد. وتتميز علاقاتهم بأنها علاقات صحية، ويعود هذا إلى تمكنهم من التمتع بالاستقلالية والانتماء في نفس الوقت، لأنهم

يتميزون بأنماط تعلق آمنة وهذا ما أكده **تيدويل وريس Tideweel and Reis 1996** بقولها أن الأفراد ذوو نمط التعلق الآمن، أكثر رضا وتوافقا في حياتهم الاجتماعية، مقارنة بالنمط غير الأمن (القلق والتجنبي) ،فالتجنبي يسعى إلى تجنب الآخرين ،في حين أن الفرد ذو نمط التعلق القلق يصبح متقلب انفعاليا في علاقاته وتفاعلاته مع الآخرين. (**العلوان ، 2011**).

ويؤكد **كرمبس وسلابي Combs & Slapy** أن المهارات الاجتماعية تكسب للفرد علاقات اجتماعية ناجحة، وهي تؤكد على التفاعل الإيجابي للفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة، وبطريقة تتفق مع قيم ومعايير المجتمع ،وبأسلوب يحقق توافق الفرد مع المجتمع. **(سعيد،سعاد جبر،2008، 94)**.

ب- المشاركة الاجتماعية الصحية:

إن الفرد السوي هو الشخص الذي يسعى إلى الانخراط و المشاركة الاجتماعية السوية، و ذلك بالفعاليات التي يقدمها للجماعة ،و ما تقدمه له أيضا الجماعة ، لأنه يبتعد في سلوكه عن الإتكالية و مثلما يتصف بالاستقلالية فهو و أيضا، يشارك محيطه الاجتماعي بفاعلية وهو ما اسماه ستيفن آر كوفي في كتابه العادات السبع للناس الأكثر فاعلية، بالاعتماد بالتبادل، فالفرد يستفيد من خبرات الجماعة و يفيدها بخبراته، بعيدا عن الإتكالية و هي مرحلة متقدمة جدا يصل إليها الإنسان بعد أسلوب الإستقلالية .

VIII: مظاهر سوء التوافق النفسي:

سنتناول مظاهر سوء التوافق النفسي في إطار البعدين المكونين له، وتعد كمؤشرات لسوء التوافق التفسي لدى الفرد.

- **مظاهر ذاتية:** ويمكننا أن نتناول في هذا الجزء مظهرين هما الإحباط، الصراع، التوتر.
- **مظاهر اجتماعية** وتتمثل في الإنسحاب والهروب والعدوان.

1- المظاهر الذاتية:

ويقصد بها مظاهر سوء التوافق النفسي، التي تظهر على الفرد على مستواه الشخصي وهي:

1 -1 الاحباط:

يعد الإحباط من المفاهيم الأساسية التي يتوارد ذكرها في الكتابات التي تتناول الصحة النفسية، أو تلك التي تتناول النشاط النفسي للأفراد، ويقال إن فردا من الناس أحبط إذا ما واجه عقبة أو عائقا يحول بينه وبين تحقيق أهدافه، وتعرفه **لبيدا دافيدوف:** على أنه يشمل حالة انفعالية تظهر عندما تتدخل عقبة ما في سبيل إشباع رغبة أو حاجة أو دافع أو عمل ...". **(دافيوف، 2000،617).**

ويعرفه **محمد قاسم عبد الله** "أنه الحالة الانفعالية التي يمر بها الفرد ،حين يدرك وجود عائق يمنعه من إشباع دافع لديه ،أو توقع مثل هذا العائق في المستقبل ،مع ما يرافق ذلك من تهديد وتوتر نفسي". **(عبد الله،محمد قاسم ، 2012، 155).**

وبالتالي فإن الإحباط هو تلك الحالة الانفعالية التي يشعر بها الفرد ،إن واجهه عائق يحول بينه وبين تحقيق أهدافه، كما يمكننا توصيفه على أنه رد الفعل الانفعالي أو العاطفي ا،لذي يستشعره الإنسان إذا واجهه عائق يعوقه عن تحقيق أهدافه وإنجازاته.

ويؤكد **فيكتور فرانكل** أن الإحباط الوجودي ،من بين الأدلة التي يمكن الاستدلال بواسطتها على عدم وجود معنى لدى الإنسان في حياته، ويؤكد أن الإحباط الوجودي بعني إحباط الرغبة في وجود المعنى، بمعنى فشل الإنسان في إيجاد معنى يناسبه ،ويؤكد كذلك أن الإنسان الذي لديه إحباط وجودي يعوض عنه بصور مختلفة ،كالرغبة في القوة ...الخ. **(سعفان ،2005، 170).**

ويرجع الإحباط الذي قد يعاني منه الإنسان إلى العديد من العوامل، ويمكننا أن نتاولها في إطار العوامل الذاتية والعوامل الموضوعية الخارجية ،فقد يرجع الإحباط إلى عدم قدرة الفرد الجسمية أو العقلية أو كليهما في تحقيق أهدافه ،وتحصيل إنجازاته، وقد ينشأ من خوف الفرد مما قد يترتب على

تحقيق هذه الاهداف أو كيفية إدراكه للموقف، أو للعائق الذي يحول دون تحقيق أهدافه وقد يرجع الإحباط كحالة إلى ظروف وعوائق ترتبط بالبيئة التي يعيش فيها، الفرد سواء تعلق الأمر بيئته الاقتصادية أو الاجتماعية ...

كما يمكننا أن نتناول أيضا الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى الإحباط :نوعية الهدف أو الإنجاز الذي يريد الإنسان أن يحققه ،من حيث أهميته، فكلما إزدادت أهميته ارتفع مستوى الإحباط لدى الإنسان إذا واجهه عائق لتحقيقه.

ويأخذ الإحباط عددا من الأشكال ؛تختلف فيما بينها من حيث الشدة ومقدار التهديد الذي يصيب الفرد ،كما تختلف في المصدر الذي تأتي منه العوائق، وكان هذا الاختلاف موضوع دراسة مفصلة قام. بها **روزنزفانج Rosenzweig** كانت أساسا لنظريتة في الإحباط، وتصنيف أشكاله. **(الرفاعي،2010، 172)**.

- **أنواع الإحباط:**

يميل علماء النفس ومن **بينهم روزنزفانج Rosenzweig** إلى تقسيم الإحباط وفق معيارين:

الأول: العامل الرئيسي المسبب له (للإحباط) فيقسم إلى داخلي وخارجي.

الثاني: من حيث وجود موضوع غرض الدافع أو عدم وجوده ،ويقسم إلى إحباط أولي وثانوي.

1- الإحباط الخارجي والداخلي:

ونشأ هذا التصنيف استنادا إلى مصدر العائق الذي يعيق الفرد عن تحقيق أهدافه، كما سبقت الإشارة، فإذا كان مصدر العائق من داخل الفرد، سواء تعلق الأمر بالجانب النفسي أو الجسمي له سمي بالإحباط الداخلي Internal Frustration ، أما إذا كان العائق خارجيا في المحيط الاجتماعي أو الطبيعي عندها يكون الإحباط خارجيا External Frustration **(محمد،محمود محمد،2009، 133)**.

2 - الإحباط الأولي والثانوي:

فالإحباط الأولي هو الحالة التي يمر بها الفرد، عندما يلح عليه دافع ما أو حاجة ما ،ولكن موضوعه أو غرضه الشيء èالذي يشبعه –غير موجود أساسا).

أما الإحباط الثانوي Secondary Frustration هو الحالة التي يمر بها الفرد ،عندما يلح عليه دافع ما ويكون غرضه وموضوعه موجود، ولكن هنا لا عائق يمنعه من بلوغه.

يقود الإحباط الفرد إلى الإحساس بالفشل ،ويخلق لديه حالة من اليأس والاستسلام مما ينعكس على سلبا على مستوى، ثقتة بنفسه وشعوره بعدم الكفاءة والعزلة ،وهذا يسبب إضعاف الدافع

المحفز لتحقيق الهدف، وبالتالي يشعر الفرد أن المحاولات المبذولة للتغلب على المعيقات والصعوبات أصبحت غير مجدية ،ولا خيار له إلا تحمل آثار الفشل، مما قد يؤدي به إلى الاكتئاب والانغلاق الذهني كما أكد ذلك **باندورا سلهان S. Bandura**. (**العناني ، 2000، 25**).

VII:1 -2 الصراع:

ويعد الصراع كحالة مظهرا من مظاهر سوء التوافق النفسي للفرد، ويحدث عندما يحمل الفرد عددا من الدوافع والرغبات، وبصفة عامة أهداف وغالبا ما تكون متناقضة ومتعارضة ،بحيث لا يمكنه تحقيقها كلها دفعة واحدة.

ويعرفه **محمد قاسم عبد الله 2012** أن حالة يمر بها الفرد حين لا يستطيع إرضاء دافعين معا ،أو دوافع عدة، ويكون كل منها قائما لديه، فالصراع حالة نفسية مؤلمة يشعر بها الفرد بوجود نزاعات ورغبات وحاجات وأهداف متناقضة، لا يمكن تحقيقها معا ويرافق وجود الصراع شعور الفرد الضيق والتوتر والقلق، مما يحرض الفرد ويدفعه للاستجابة السريعة والخروج من هذا الموقف الضاغط بسرعة. (**عبد الله،محمد قاسم ، 2012، 165**).

يواجه كل فرد العديد من المواقف التي تنطوي على صراعات نفسية، فالطالب يمر بحالة صراع نفسي حين يكون عليه الاختيار بين فروع الدراسة التي توفرها الجامعة مثلا، ويحدث الصراع عندما يجد الشخص نفسه في موقف يتضمن شروطا عدة أثناء تفاعله مع محيطه، وعموما يمكننا القول أن الموقف الذي ينطوي على صراع نفسي يتميز بما يلي:

1- إن كل عنصر في الموقف إما أن يدفع الشخص إلى الانجذاب نحوه أو الابتعاد عنه بمعنى أن يجعله مقدما عليه والثاني إحجام عنه.

2- إن هذه القوى التي تتجاذب قد يكون مصدرها قوى داخلية ،كما قد تكون خارجية المصدر.

3- إن الموقف الذي يتعرض فيه الفرد لحالة الصراع ،يدفعه وما للقيام بسلوك من أجل التكيف مع الموقف وإنهاء الحالة بسرعة للعودة إلى حالة الاتزان.

4- غالبا ما يرافق حالة الصراع حالة من الإحباط، والسبب في ذلك أن الفرد حتى إذا نجح في حل الصراع وإشباع أحد الدافعين، أو الهدفين فإن ذلك يكون على حساب الهدف الآخر الذي لم يتحقق.

- **أنواع الصراع:**

هناك تصنيفات متعددة للصراع، إذ أنه يمكننا النظر إليه من منظور القوى العاملة في الصراع أو من منظور الدوافع، أو من منظور التنافر المعرفي أو من منظور القوى الداخلية والخارجية العاملة فيه ،وسوف نعرض تصنيف من هذه التصنيفات:

1- الصراع من منطلق القوى العاملة فيه:

تختلف القوى العاملة في الصراع في الاتجاه الأساسي لها، فلو عدنا إلى تعريف الصراع في الإتجاه الأساسي لها، لوجدنا أن هناك أهداف متنافرة بمعنى عام قوى متنافرة منه،ا ما يدفع للإقدام على الهدف، ومنها ما يدفع للإحجام عنه ،واستنادا لهذين الميلين الإقدام والإحجام قام **ليفين** بتقسيم الصراع إلى أربعة أشكال رئيسية وهي:

1-1 صراع الإقدام –الإقدام Approach-Conflict Approac:

ينشأ هذا النوع من الصراع بين هدفين غير متفقين مع بعضهما، أي لا يمكن تحقيقها معا وكلاهما مقيم بصورة إيجابية من طرف الفرد. وهذا النوع من الصراع من أقرب أشكال الصراع التي يمكن مواجهتها والتغلب عليها.

وغالبا ما يكون الاختيار بين واحد من الموضوعين بالصدفة في النهاية، دون أيه آثار سلبية تذكر من جراء ترك الهدف الآخر، والأمر الفاصل هنا أنه لا توجد سوى إمكانية واحدة للاختيار على شكل إما ... أو....

1-2- صراع الإقدام –الإحجام Avoidance Approach Conflict:

يحدث صراع الإقدام –الإحجام كما يسمى أيضا صراع الميول المتناقضة أو المزدوجة ،حين يتنازع الفرد هدفين أو شيئين أحدهما يحفز الآخر للاقتراب والآخر يدفعه للإبتعاد، وقد يكون الشيء هو نفسه ينطوي على قوتين، أحدهما جاذب والآخر منفر، أي أن موضوع الصراع نفسه فيه جوانب إيجابية وأخرى سلبية في نفس الوقت، واختيار هذا الموضوع يقتضي من الفرد تحمل الجوانب السلبية إلى جانب الجوانب الإيجابية، ويقود هذا النوع من الصراع الفرد إلى السلوك تجاه الموضوع المرغوب بإزدواجية أو بصورة متناقضة ،لأن الفرد يريد تحقيق الهدف من ناحية ،ولكن في الوقت نفسه لا يريد أن يتحمل تبعاته.

ويعتبر هذا النوع من الصراع من أشد أنواع الصراع صعوبة، وذلك لأن الجوانب السلبية والإيجابية مرتبطة معا .وإذا استمر لمدة طويلة دون حل فإنه يقود إلى القلق والضغط النفسي

والأمراض والاضطرابات الجسدية والنفسية ،ومثل هذا الشكل من الصراع هو الشكل الأكثر ملاحظة في العيادات النفسية. (رضوان، 2009، 223).

وقد أكد **دوغلاس كرون D. Crowne** في دراسة تجريبية، أن الصراع النفسي وخاصة صراع الإقدام، الإحجام له صلة وثيقة بسوء التوافق والأمراض النفسية، ويؤدي إلى ضعف الدافعية نحو العمل والإنجاز، كون الشخص غير قادر على التفكير، وهذا النوع من الصراع يمنع الفرد من إنجاز ما يستطيع إنجازه. (عبد الله،محمد قاسم ، 2012، 167- 170).

1-3- صراع الإحجام-الإحجام Avoidance Avoidance Conflict:

يحدث صراع إحجام -إحجام بين هدفين متناقضين مقيمين سلبا من طرف الفرد. بحيث يبدو له أن كل مخرج من الموقف المزعج ليس مرغوبا لديه، بمعنى أن كلا الهدفين مقيمين تقييما سلبا ولا مفر من اختيار أحدهما، وغالبا من يختار الفرد المتوافق نفسيا الحل الأقل إزعاجا، وقد يلجأ بعض الأفراد إلى إرجاء اتخاذ القرار لفترات زمنية طويلة.

ومن أهم آثار هذا النوع من الصراع إضافة إلى القلق والضغط ،يؤكد المتخصصون أنه يقف خلف العديد من حالات السلوك اللاإجتماعي Anti-Social Behaviour نظرا لأن الفرد مجبر على اختيار حل رغم تقييمه السلبي له، أو أنه قد حل عن طريق هروب الفرد من موقف الصراع كله، ولكن هذا الهروب نفسه قد توقعه في حالة من الإحباط أو يوجهه نحو الجنوح. (الرفاعي ،2010، 187).

1-4- صراع الإقدام- الإحجام المزدوج Avoidance Conflict Double Approach:

وقد أضيف هذا النوع من الصراع استنادا إلى ما ينطوي عليه من ظهور دوافع جديدة ،تدعم الإقدام الاقدم نحو الموضوع أو الهدف ،أو الإحجام عنه وصراع الإقدام والإحجام المزدوج نوع من التطور الذي طرأ على صراع الإقدام والإحجام الذي سبق ذكره.

2- الصراع من وجهة نظر التنافر المعرفي:

تقوم نظرية التنافر المعرفي على فرضية أن الأفراد يطمحون دائما إلى التوازن والانسجام مع معارفهم، أفكارهم ومواقفهم، فإذا حدث عدم توافق بين معارف محددة فإن ذلك يقود إلى التنافر المعرفي، يولد دافع غايته تخفيض هذا التنافر إلى أدنى درجة ممكنة، من خلال حث الفرد على البحث عن إمكانات تخفيض التنافر.

وتحدث حالة التنافر المعرفي عند الفرد من جراء ارتباط هذه المعارف، بدوافع معينة تمتلك عند الفرد أهمية شخصية، أي عندما ترتبط بحاجات معينة و سلوكات معينة.

2:VII – المظاهر الاجتماعية:

ويقصد بالمظاهر الاجتماعية تلك الخصائص الاجتماعية، التي يتميز بها الأفراد الذين يعانون من سوء توافق ،يظهر ذلك في سلوكهم الموضوعي الظاهر والاجتماعي، وقد تم تحديدها في هذه الدراسة في مظهرين أساسيين هما العدوان، والانسحاب رغم وجود مظاهر أخرى وعديدة للسلوك الاجتماعي اللاتوافقي:

VII: 2–1– العدوان:

يعد العدوان من بين أكثر المواضيع مناقشة في علم النفس لتعدد أشكاله، وتأثيراته على المستويين الفردي وخاصة الاجتماعي، فالحروب بين الشعوب والقمع السياسي ،وأعمال العنف وجرائم القتل، تعد ردود أفعال جماعية عدوانية ناتجة عن القمع والقهر والإحباط الاجتماعي، الذي يستشعره المعتدي فيظهر في سلوكه اللاتوافقي.

ويعد كتاب **دولارد ورفاقه** المعنون بـ "**الاحباط والعدوان**" المنشور في 1939 خطوة هامة في الفهم المنهجي للعدوان، وفي نهاية الخمسينات من القرن الماضي حدث تطور كمي ونوعي في دراسة العدوان ،وقد ارتبط بعديد من الأسماء منها **سكوت** 1958 **وباندورا والترز 1959 ويوس 1961 وبيروكوفيتس 1962** أما مع بدايات القرن الحادي والعشرين، فقد أصبحت الموضوعات التي تعالج العدوان بعشرات الآلاف، هذا ما أدى إلى تباين الدراسين والباحثين في تحديد تعريف شامل له، وقد وجدت الباحثة الكثير من المفاهيم والمصطلحات التي تعطي صورة مقاربة.

فيعرف **بوس (1961) Boss** هو كل سلوك يلحق الأذى بالآخرين أو ممتلكاتهم بغض النظر عن القصد الكامن خلف هذا السلوك. (**رضوان ، 2009، 292**).

أما **ميرنس (1965) ترى** أن القصد الكامن خلف السلوك هو الذي يحدد في النهاية الحكم على السلوك على أنه عدواني أم غير عدواني.

غير أنه لا يوجد اختلاف بين العلماء في اعتبار العدوان ،مظهر من مظاهر السلوك اللاتوافقي، إذ يؤدي إلى الحاق الأذى والضرر بفرد أو بمجموعة من الأفراد أو بأشياء مادية ،ويهدف من ورائه إشباع رغبة عدائية بحد ذاتها، أو تعبير سلبي عن انفعال الغضب والشعور بالإحباط.

فالغضب مثلا نوع من أنواع المشاعر الأساسية، كالحب والكره والحزن والفرح عند الإنسان وبالتالي فهي عاطفة يعرفها كل إنسان؛ يحدث عندما يشعر الإنسان بأن أحدهم يعترض ويعيق تحقيق

أهدافه، أو عندما يشعر أن هناك من يهدد له قيمة ،وهو حالة انفعالية داخلية يعيشها الإنسان قد تظل داخلية، أو قد تتحول إلى سلوك، وعند تحولها إلى سلوك يمكننا أن نصنف الأفراد إلى نوعين عند التعبير عن الغضب الأول :وهم الأفراد الذين يعبرون عن غضبهم بطريقة إيجابية، دون إلحاق الضرر بالآخرين وهؤلاء هم الأفراد الذين يتمتعون بالضبط الذاتي ،وضبط العواطف، وبالتالي هم الأفراد الأكثر توافقا، أما النوع الثاني: فهم الأفراد الذين يعبرون عن غضبهم بطريقة سلبية عدائية، تجاه الآخرين أو ممتلكاتهم سواء كان هذا العدوان لفظيا أو جسديا أو رمزيا ،ويعتبر هذا النوع من التعبير من أهم مظاهر الأفراد الذين يعانون من سوء توافق ،سواء على المستوى الذاتي الشخصي أو الاجتماعي ،نظرا لعدم قدرتهم على اختيار أنسب الطرق والأساليب للتعبير عن مشاعرهم السلبية، وليس الغضب فقط لذا يعد الباحثون العدوان، آفة بشرية تتخذ وجود الإنسان المقهور عموما ،وهو عبء وتهديد للتوازن النفسي ودافع للإقدام على العديد من التصرفات السلبية. **(عبيد،ماجدة، 2008، 154)**.

- **أشكال العدوان:**

تتنوع أشكال العدوان تبعا للتوجهات النظرية لتعريفه ،ويمكن التفريق بين الأشكال المختلفة للعدوان وفق للمحكات التالية:

أ- اتجاه العدوان:

ويتم هنا التمييز بين العدوان على الذات والعدوان على الآخر، ويعني العدوان على الذات أن موضوع العدوان وهدفه متطابقان، ويعد الانتحار من أشد أشكال العدوان على الذات، وهو ينتج عن مشاعر اليأس والعجز والاكتئاب، وصراع شديد من نوع الإحجام، الإحجام على الأغلب ،ونتيجة أزمات وجودية كالإحباط الوجودي ،أو الفراغ الوجودي، أما العدوان على الآخر فهو العدوان الذي يتخذ من شخص آخر أو أملاكه موضوعا للأذى ،والضرر كالقتل أو السرقة أو الإيذاء النفسي للآخرين.

ب- من حيث منظومة العضو المستخدمة:

ويمكن تحديد أربعة أشكال للعدوان وفق هذا المعيار وهي:

ب-1- العدوان الجسدي:

ويستخدم فيه الفرد الجس،د أو أية وسيلة أخرى لإلحاق الأذى بالآخرين، كالضرب بالأيدي أو استخدام الأسلحة أو أية وسيلة أخرى.

ب-2- العدوان اللفظي:

وتستخدم فيه اللغة لإلحاق الضرر بالآخرين ،كالقذف والسب وتحقير الآخرين والنقد غير الواقعي والموضوعي، والسخرية والتقليل من شأنهم.

ب-3- العدوان غير اللفظي:

ويستخدم فيه الحركات والإيماءات، كتجاهل الآخر وعدم الاهتمام به، وبحديثه أو استخدام حركات الوجه أو الجسم الايمائية ...

ب-4- العدوان الرمزي:

ويقصد به صب العدوان على أشياء بديلة عن الشخص المعتدى عليه، وترمز له أو لها علاقة مادية أو معنوية به.

ج- من حيث الدافع:

ويمكن تحديد نوعين من العدوان وفق هذا المعيار.

ج-1- العدوان الوسيلي:

ويعد هذا النوع من العدوان مؤيد من بل المجتمع ،ومثال ذلك قيام طبيب بعملية جراحية لمريض بعوض تخليصه من الألم أو إنقاذ حياته.

ج-2- العدوان الهدام:

وهو العدوان المستنكر من قبل المجتمع ،والذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر كغاية وهدف ليس إلا.

VII :2- 2 الانسحاب:

يعد الانسحاب أسلوبا من الأساليب السلبية في مواجهة المشكلات والمواقف ،ذلك أن الفرد يعتقد أن أسهل طريقة في مواجهة الضغط والتوتر، هو الانسحاب لأنه لا يتطلب جهدا كبيرا مثلما هو الحال في العدوان، فالفرد في إستراتيجية الانسحاب؛ ما عليه إلا أن يبعد نفسه عن مسرح الصراع ،ومن أمثلة صور الانسحاب، أحلام اليقظة، استخدام المقومات، تعاطي المخدرات ... الخ.

ويعد الإنسحاب مظهرا من مظاهر سوء التوافق النفسي، الذي يعاني منه بعض الأفراد مثله مثل العدوان ،والذي يبدو أنه على طرفي النقيض في التعامل مع المواقف، إلا أنهما مظهرين لحالة واحدة هي سوء التوافق النفسي، وعدم الرضا عن الحياة. إن الانسحاب يشكل خطورة بالغة على

الإنسان بسبب هروبه، عن ميدان المشكلة فتبقى قائمة دون حل أو إيجاد بوادر حلول، مما يزيد من تعقيدها ويصعب عملية الحل بمرور الوقت، ويكمن ضرر الانسحاب أيضا في أنه من الممكن أن يصبح أسلوب الفرد في مواجهة أي مشكلة، وأسلوبا في حياته بشكل عام مما يجعله سلبيا خاضعا ومنعزلا و عرضة للإكتئاب والتمركز حول الذات.

ويرجع الكثير من المتخصصين أن ميل الفرد للإنسحاب ،والخضوع ومسايرتهم بشكل مطلق يعود لأساليب التنشئة الاجتماعية السلبية، كالقسوة والحرمان الزائد والإهمال والتدليل وغير ذلك. **(العناني، 2000، 130).**

الفصل السابع
اجراءات الدراسة التجريبية

تمهيد

I : الدراسة الاستطلاعية:

1 : أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2 : حدود الدراسة الاستطلاعية.

3 : اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها.

4 : وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية.

5 : الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة في الدراسة الحالية.

6: الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة النتائج.

7 :نتائج الدراسة الاستطلاعية.

II : العمل التجريبي :

1–حدود الدراسة التجريبية.

2 : التصميم التجريبي والضبط التجريبي لمتغيرات الدراسة.

3 : أدوات الدراسة التجريبية.

4 :القياس القبلي واختبار العينات (الضابطة والتجريبية) وخصائصها.

5 :تنفيذ العمل التجريبي وتطبيق الاستراتيجيات.

6 : القياس البعدي وتطبيق أدوات الدراسة.

7 : القياس التتبعي وتطبيق أدوات الدراسة.

تمهيد:

يعد تحقق الهدف الأول من هذه الدراسة في الجانب النظري منه، والمتمثل في تحديد استراتيجيات الإرشاد النفسي المقترحة، بالإعتماد على الإطار النظري المعرفي والإرشاد القائم على المعنى لتنمية الدافعية للإنجاز ، والذكاء العاطفي كمتغيرات مساعدة على تنمية التوافق النفسي، فإن هذا الجانب من البحث يهدف إلى التحديد الدقيق لهذه الاستراتيجيات، من التوجهين النظريين و تحكيمها و قياس أثرهما في تنمية التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة .

I :الدراسة الاستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يتوقف نجاح أي بحث علمي على مدى ملاءمة الأدوات لطبيعة أهداف الدراسة ،وكذا العينة فعملت هذه الدراسة على تحقيق هذا الهدف ،وذلك بالتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة، وأيضا التحقق من مناسبة الاستراتيجيات المقترحة لتنمية التوافق النفسي.

وبالتالي فإن الدراسة الإستطلاعية تهدف إلى تحقيق ما يلي:

- بناء أداة لقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة بما يتسق و البيئة المحلية و في ضوء النماذج المختلطة للذكاء العاطفي و التحقق من خصائصها السيكومترية .

- التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة وهي: اختيار الدافعية للإنجاز لـ **فاروق عبد الفتاح موسى** واختبار التوافق النفسي **لهيوم بيل**.

- التحقق من صدقية و مدى ملاءمة الاستراتيجيات الإرشادية المقترحة، لتنمية الدافعية للإنجاز والذكاء العاطفي والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة، بتوزيعها على المتخصصين في الإرشاد النفسي لتحكيمها.

2- حدود الدراسة الاستطلاعية:

تم أجراء الدراسة الاستطلاعية في الحدود البشرية و الزمنية والمكانية التالية:

أ/ الحدود البشرية:

تمثل أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية من طلبة علم النفس حيث تم اختيار 30 طالبا من طلبة السنة الثانية علم النفس من دفعة 2009/2008.

ب/ الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة في فيفري 2009.

ج/ الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في قسم علم النفس ، و علوم التربية و الأرطفونيا في جامعة الحاج لخضر باتنة.

3- إختيار عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

3-1 إختيار العينة:

تم إختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بغرض تطبيق الاختبارات المستخدمة في الدراسة لحساب الخصائص السيكومترية . بطريقة عرضية حيث تم اختبار 30 طالبا من طلبة السنة الثانية علم النفس عام 2009/2008.

3-2 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

أ / من حيث الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	7	%23,33
إناث	23	% 76.67
المجموع	30	%100

جدول رقم (02)

يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس.

ب/ من حيث السن:

السن	العدد	النسبة المئوية
21	08	%26,67
22	10	%33,33
23	12	%40
المجموع	30	%100

جدول رقم (03)

يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث السن.

ج/ من حيث المستوى التعليمي:

كل أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، هم من طلبة السنة الثانية علم النفس2009/2008 جامعة الحاج لخضر باتنة.

4- وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية:

4-1 -بناء اختبار الذكاء العاطفي:

تحقيقا لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء إختبار الذكاء العاطفي، اعتمادا على الجانب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء العاطفي -و التي تم عرضها في الفصل الثاني من الدراسة الحالية-واعتمادا أيضا على بعض الاختبارات والمقاييس حول الذكاء العاطفي، وبعض المتغيرات ذات الصلة به التي توفرت للباحثة وهي:

- مقاييس الذكاء الوجداني متعددة العوامل للراشدين والمراهقين **MEIS** لـ **جون ماير، بيتر سالوفي، ديفيد كاروسو**، إعداد النسخة العربية **علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش 2007.**

- مقياس الذكاء العاطفي، لـ **فاتن فاروق عبد الفتاح موسى.**

- اختبار الكفاءة الاجتماعية **لساراسون، ساراسون، هاكر، باشام** ، الذي اعده للعربية، - **مجدي عبد الكريم حبيب ط2، 2003.**

- قائمة المهارات الاجتماعية لـ **رونالد ريجيو** تعريب **عبد اللطيف محمد خليفة، 2006.**

- مقياس الذكاء الوجداني لـ **موضى بنت محمد بن عبد العزيز الدغيتر** 2008، جامعة الملك سعود.

ونظرا لأن كل الاختبارات المتعلقة بالذكاء العاطفي ، إعتمدت في تصميمها على إطار نظري واحد -نموذج القدرات لـ **ماير و سالوفي** - في تفسير الذكاء العاطفي ارتأت الباحثة وتحقيقا لأهداف البحث ،تصميم اختبار الذكاء العاطفي وفق النماذج المختلطة، وقد تكون الإختبار في صورته الأولية من ثلاث أبعاد هي:

البعد الأول/ الوعي بالذات: وتعني قدرة الفرد على:

1- معرفة وفهم انفعالاته وأسبابها والتعبير عنها ،بدقة ونتائج استمرارها.

2- تقييمها تقييما موضوعيا بغرض تنقيحها وتعديلها، إذا اقتضت الضرورة ذلك.

3- على فصل تأثير انفعالاته السلبية عن مستوى أدائه.

4- فهم المشاعر البينية التي تتوسط انفعالين مختلفين.

5- الاستفادة من نتائج انفعالاته وانفعالات الآخرين السابقة في المواقف المختلفة.

6- الثقة بنفسه وبإمكانياته.

7- التفاؤل واتخاذ القرارات الحاسمة.

وتقيسه 56 عبارة كما هو موضح في الملحق رقم (01) المتعلق بالصورة الأولية لاختبار الذكاء العاطفي.

البعد الثاني/ التعاطف أو المشاركة الوجدانية : وتعني قدرة الفرد على:

1- فهم ومشاركة الآخرين مشاعرهم.

2- مساعدة الآخرين على تخطي ظروف سيئة تواجههم.

3- تفهم كيفية تأثير مشاعرهم على أساليب تفكيرهم وسلوكهم.

4- الفروق الوجدانية الموجودة بينهم.

وتقيسه 31 عبارة كما هو موضح في الملحق رقم (01) ،الخاص بالصورة الأولية لاختبار الذكاء العاطفي.

البعد الثالث/ المهارات الاجتماعية: وتعني قدرة الفرد على:

1- الانخراط في المجموعات وتقبل الآخرين.

2- اقتراح الحلول للمشكلات التي تواجه المتخاصمين.

3- تحمل المسؤولية والالتزام بها.

4- السلوك بطريقة تلقى الاحترام والتقدير من الآخرين.

وتقيسه 30 عبارة ،كما هو موضح في الملحق رقم (01) الخاص بالصورة الأولية لاختبار الذكاء العاطفي.

وقد صاغت الباحثة العبارات إتساقا مع هذه الأبعاد. حيث كانت البنود تقريبا كلها إيجابية إلا العبارات من 9، 10، 11، 12، 13، 14، 18، 24، 28، 29، 35، 49 في البعد الأول وأيضا العبارة رقم 5 في بعد التعاطف أو المشاركة الوجدانية.

وقد تم تحديد أساوب الاستجابة في خمس بدائل هي: لا تنطبق تماما، لا تنطبق، أحيانا، تنطبق، لا تنطبق تماما. حيث تعطى الدرجة:

0- لا تنطبق تماما.

1- لا تنطبق.

2- تنطبق أحيانا.

3- تنطبق.

4- تنطبق تماما.

هذا في العبارات الإيجابية أما العبارات السلبية فإن طريقة التفريغ تعكس تماما، وبهذا تكون أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها المفحوص هي 400 درجة ، وارتفاع الدرجة يعني أن الفرد يتمتع بذكاء عاطفي عالي وانخفاضها يعني العكس.

4-2 اختبار الدافع للإنجاز:

لـ: **فاروق عبد الفتاح موسى** المعد الأصلي لهذا الاختبار هو **هـ.ج.م. هيرمانز .H.J.M Hermans** بعنوان **A Questionaire Measure of Achievement Motivation** وعند صياغة عبارات المقياس استخدمت الصفات العشرة التي تميز مرتفعي التحصيل ،عن منخفضي التحصيل وهي:

1- مستوى الطموح. 2- السلوك الذي نقل فيه المغامرة. 3- القابلية للتحرك إلى الأمام. 4- المثابرة. 5- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات. 6- إدراك سرعة مرور الوقت. 7- الاتجاه نحو المستقبل. 8- اختبار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف. 9- البحث عن التقدير. 10- الرغبة في الأداء الأفضل.

وقد قام باقتباس الاختبار وإعداده باللغة العربية **فاروق عبد الفتاح موسى.**

ويتكون الاختبار من 28 فقرة اختيار من متعدد تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أ، ب، ج، د، هـ) أو أربع عبارات (أ، ب، ج، د) ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس على المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة الملحق رقم (03).

- **طريقة تقدير الدرجات في اختبار الدافعية للانجاز :**

يتبع في هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية الفقرة والعبارة أي أنه في الفقرات الموجبة تعطى العبارات أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 على الترتيب وفي الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى العبارات أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 1، 2، 3، 4، 5 على الترتيب وكذلك الحال في الفقرات التي تليها أربع عبارات وبهذا تكون أقصى درجة بتحصيل عليها المفحوص في الاختبار كله 120 درجة كما تكون أقل درجة 28 درجة.

3-4 اختبار التوافق النفسي لطلاب الجامعة:

المعد الأصلي لهذا الاختبار هو السيكولوجي الأمريكي هيوم بيل، أما النسخة العربية فقد أعدها **محمد عثمان نجاتي** ، ويتكون الاختبار من أربعة أبعاد هي: التوافق الصحي، التوافق الانفعالي، التوافق المنزلي، والتوافق الاجتماعي . بحيث يضم كل بعد من هذه الأبعاد 35 بند. ويحوي الاختبار على 140 وبندا في نسخته العربية أما في النسخة الأمريكية وهو يتكون من 160 بندا.

وقد صيغت بنود هذا الإختبار في شكل أسئلة أمامها أربعة بدائل للإجابة لقياس مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة، و إرتفاع درجة المفحوص على هذا الاختبار يعني ارتفاع مستوى توافقه النفسي وانخفاض الدرجة يعني تدني مستوى التوافق النفسي لديه وفيما يلي حدول يوضح أبعاد الاختبار مع أرقام البنود التي تقيسها في الاختبار الموضح في الملحق رقم (04).

أبعاد الاختبار	عدد البنود	ترتيب البنود التي تقيس البعد في الاختبار
التوافق الصحي	**35 بند**	**1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33، 37، 41، 45، 49، 53، 57، 61، 65، 69، 73، 77، 81، 85، 89، 93، 97، 101، 105، 109، 113، 117، 121، 125، 129، 133، 137.**
التوافق الانفعالي	**35 بند**	**2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30، 34، 38، 42، 46، 50، 54، 58، 62، 66، 70، 74، 78، 82، 86، 90، 94، 98، 102، 106، 110، 114، 118، 122، 126، 130، 134، 138.**
التوافق المنزلي	**35 بند**	**3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39، 43، 47، 51، 55، 59، 63، 67، 71، 75، ن79، 83، 87، 91، 95، 99، 103، 107، 111، 115، 119، 123، 127، 131، 135، 139.**
التوافق الاجتماعي	**35 بند**	**4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36، 40، 44، 48، 52، 56، 60، 64، 68، 72، 76، 80، 84، 88، 92، 96، 100، 104، 108، 112، 116، 120، 124، 128، 132، 136، 140.**

جدول رقم (04) يوضح أبعاد أختبار التوافق النفسي و عدد بنوده و ترتيب البنود التي تقيس كل بعد في الاختبار

4-4 بناء استراتيجيات الإرشاد النفسي:

لقد ساهم الجانب النظري من البحث في الإطلاع على النظريات الإرشادية و تطبيقاتها ،وتم تحديدها في توجهين وهما :الاتجاه المعرفي والاتجاه الوجودي ممثلا في نظرية الإرشاد القائم على المعنى، وقامت الباحثة بصياغة مجموعة من الاستراتيجيات أو الفنيات المقترحة من هذين التوجهين، بغرض تنمية، الدافعية للإنجاز والذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة؛ كمتغيرات تساعد على تنمية وتعزيز مستوى التوافق النفسي لدى الطالب الجامعي ،ولغرض التحقق من صدقية هذه الاستراتيجيات و توائمها مع الخصائص العامة لطلبة الجامعة، تم توزيع الاستراتيجيات على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في الإرشاد النفسي–بلغ العدد 20 نسخة– لتحكيمه ،أما بالنسبة لطريقة توزيعه فقد تم بطريقتين:

الأولى: تم توزيعه الكترونيا على بعض الأساتذة.

الثاني: تم توزيعه تسليما باليد على بعض الأساتذة كذلك.

وقد حصلت الباحثة على 13 تحكيما للإستراتيجيات المقترحة تم الأخذ بآراء المحكمين في بعض التعديلات الخاصة بهذه الاستراتيجيات الخاص بالصورة النهائية للاستراتيجيات الارشادية بعد التحكيم.

4-5 تصميم بطاقتي أعرف نفسك و أنا شخص:

قامت الباحثة بتصميم هاتين البطاقتين لتطبيقهما في الجلسات الخاصة بالوعي بالذات، وذلك لمساعدة المسترشدين على مكاشفة أنفسهم وأخذ مسافة منها .و مناقشتهما بصورة جماعية.و قد تم تصميمها بناءا على تصنيف دانيال جولمان للإفراد حسب الوعي بالذات،

4-6 تصميم بطاقة التقرير الذاتي:

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس أثر تدريب المسترشدين ،على الذكاء العاطفي والدافعية للإنجاز، كمتغيرات تساعد على تنمية مستوى التوافق النفسي ،وبغرض تعزيز النتائج بإستخدام الاختبارات الخاصة بالتوافق النفسي ،والدافع للإنجاز و الذكاء العاطفي في القياس البعدي، وتقويم التدريب ارتأت الباحثة الاستعانة ببطاقة تقرير الذاتي، لمنح المسترشدين مساحة أوسع ،للتعبير عن مدى استفادتهم من التدريب على الاستراتيجيات موضوع الدراسة، حيث قدمت لكل مفحوص في مرحلة القياس البعدي والتتبعي هذه البطاقة ،لغرض تقويم المسترشدين للتدريب بصورة فردية وصمت الباحثة هذه البطاقة اتساقا مع متغيرات الدراسة و أبعاد كل متغير .

5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

5-1 الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء العاطفي:

5-1-1 صدق الإختبار:

للتأكد من صدق الأداة أي أنها تقيس ما أعدت لقياسه الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة تم قياس الصدق بعدة طرق وهي:

أ/ صدق المحتوى المحكمين:

يعد الانتهاء من تصميم الاختبار تم توزيعه على 14 محكما (تم توزيعه الكترونيا وتسليما باليد) 11 منهم من قسم علم النفس وعلوم التربية، باتنة، وثلاثة منهم من جامعة عمان العربية وبالأردن الملحق رقم (09)، وتم حساب صدق المحكمين بطريقتين: الأولى بإستعمال النسب المئوية والثانية: بتطبيق معادلة لوشي لصدق المحكمين.

أ1/ طريقة النسب المئوية:

أبعاد الاختبار	تكرارات تقيس	تكرارات لا تقيس	النسبة المئوية لتقيس	النسبة المئوية لا تقيس
البعد الأول	711	17	%97,66	%2,33
البعد الثاني	421	13	%97	%3
البعد الثالث	406	14	%96,66	%3,33
الاختبار ككل	1538	44	%97,21	%2,78

جدول رقم (05).

يوضح النسب المئوية لصدق المحكمين لإختبار الذكاء العاطفي و أبعاده الثلاث.

يتضح من الجدول أن صدق الاختبار بلغ 97.21 % وهي نسبة عالية تمكننا من اعتباره صادق ويقيس ما أعد لقياسه.

أ 2 / تطبيق معادلة لوشي لصدق المحكمين:

$$ص\ م = \frac{ن\ و - \frac{ن}{2}}{\frac{ن}{2}}$$

(محمد مقداد، 1995).

حيث أن:

ن و : هو عدد المحكمين الذين اعتبرو ان العبارة تقيس.

ن: هو العدد الإجمالي للمحكمين.

وبعد تطبيق معادلة لوشي على كل مفردة من مفردات الاختبار تبين أن معظمها صادق حيث كانت ص م > 0,5 في كل مفردة إلا في العبارات:

البعد الأول: 13، 15، 18، 35، 39، 53.

البعد الثاني: 05، 14، 30.

فتم عزلها إضافة إلى ذلك تم تعديل ودمج بعض المفردات وإضافة أخرى طبقا لتوجيهات بعض المحكمين.

ب/حساب الصدق التوافقي:

قامت الباحثة بتطبيق إختبار الذكاء العاطفي واختبار هيوم بيل للتوافق النفسي على نفس العينة، وقامت بحساب معامل الارتباط بين الأداتين وكانت قيمة ر = 0,83 ،وهو دال إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يدلل على أن اختبار الذكاء العاطفي المصمم في هذه الدراسة يتمتع بصدق المحك التوافقي، باعتبار أن كل الدراسات في مجال الذكاء العاطفي والتوافق النفسي تؤكد أنهما يرتبطان ارتباطا إيجابيا.

ج/ الصدق التمييزي:

قامت الباحثة باستخراج 27% من أفراد العينة، في كل طرف من طرفي التوزيع كمجموعتين متناقضتين في نتائج إختبار الذكاء العاطفي، إحداهما تمثل المرتفعين في درجات الاختبار والأخرى تمثل المنخفضين .وتمت المقارنة بينهما بإستخدام اختبار **T** "**ت**" وكانت قيمة **ت** = **5,20** ،وهي قيمة دالة عندمستوى**0,01**،وبالتالي فإن اختبار الذكاء العاطفي يتمتع بقدرته على التمييز بين المجموعتين.

المتناقضتين (المستوى العالي من الذكاء العاطفي ،والمستوى المنخفض من الذكاء العاطفي).

د/ الصدق الذاتي:

قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي لاختبار الذكاء العاطفي، الذي يقوم على الدرجات التجريبية بعد تخلصها من أخطاء القياس، أي أن الدرجات الحقيقية، وبما أن الدرجات الحقيقية أصبحت هي المحك الذي ينسب إليه صدق الاختبار، ولأن معامل ثبات الاختبار هو هذه الدرجة الحقيقية التي خلصت من شوائب القياس ،وبالتالي يمكن إستخلاص صدق الاختبار منها وذلك بحساب الجذر التربعي لمعامل الثبات بإعتباره معاملا للصدق.

الصدق الذاتي = √الثبات = √0,75 = 0,86.

وهو معامل صدق مرتفع جدا.

5-1-2 ثبات الاختبار:

أ/ حساب الثبات بتطبيق طريقة التكرار النسبي – الاحتمال المنوالي:

على اعتبار أن دراسة ثبات كل مفردة من مفردات مقياس ما، يضمن ثباته الكلي تم حساب ثبات الاختبار بتطبيق طريقة التكرار النسبي "الاحتمال المنوالي، التي تصلح لحساب ثبات المفردات التي تكون من نوع الاختيار من متعدد" إختبار واحد من اثنين أو أكثر و تنص معادلتها على:

ثبات المفردة = $\frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(\text{ل} - \frac{1}{3}\right)$ **(مقداد، 94\95)**

حيث أن:

ن: هي عدد الاختيارات التي يختار منها الجواب الصحيح.

ل: هي هو أكبر تكرار نسبي للاختيارات المختلفة.

ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق الاختبار الملحق (02) يحوي 108 عبارة على 30 طالبا جامعيا بقسم علم النفس و علوم التربية بجامعة العقيد الحاج لخضر باتنة.

ثم تم تطبيق هذه المعادلة وتم حساب ثبات كل مفردة من مفردات الاختبار حيث كان ثبات كل مفردة 0,51 ≤ ث < 1 إلا في 8 عبارات ،وتم حذفها وأصبح الاختبار يتكون من 100 كما هو موضح في الملحق رقم (02) حيث :

*البعد الأول 49 عبارة من 1 إلى 49.

*البعد الثاني 25 عبارة من 50 إلى 74.

*البعد الثالث 26 عبارة من 75 إلى 100.

ب/ حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

بعد تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية، قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية (فردي، زوجي)، وقامت بتطبيق معامل الارتباط **لبيرسون** بين جزئي الاختبار حيث كانت ر تساوي 0,60 وقامت بتطبيق معادلة سبيرمان/براون لتصحيح طول الاختبار.

$$ر = \frac{2 \times ر}{1 + ر} = \frac{0,6 \times 2}{1 + 0,6} = 0,75 .$$

وهو معامل ثبات مرتفع. وبهذا أصبح الاختبار يتمتع بالخصائص السيكومترية ،اللازمة الأمر الذي يمكن من الوثوق في نتائجه بعد تطبيقه.

5-2 الخصائص السيكومترية لاختبار الدافعية للإنجاز

5-2-1 الخصائص السيكومترية لاختبار الدافعية المحسوبة من طرف معد الاختبار :

5-2-1-1 الثبات:

طبق الباحث **فاروق عبد الفتاح موسى** المقياس على عينة من المتمدرسين في المراحل التعليمية بدءا من الإعدادي، الثانوي والجامعي بما يتفق مع الفئة العمرية 13 مع 25 سنة وبلغ حجم العينة الكلية 598 فردا منهم 267 ذكور و262 إناث وتم حساب معامل الثبات بتطبيق معامل ألفا **Alpha coefficient** حيث حسب الباحث معاملات الثبات في حالات الذكور فقط، الإناث فقط، والعينة المشتركة التي تضم الذكور والإناث وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

العينة	قيمة معادلة معامل ألفا
الذكور	**0,802**
الإناث	**0,642**
العينة المشتركة	**0,761**

جدول رقم (06) يوضح معاملات الثبات في حالات الذكور، الإناث والعينة المشتركة بتطبيق معامل ألفا لحساب ثبات اختبار الدافع للإنجاز.

كما قام الباحث بحساب بطريقة التجزئة النصفية حيث حسبت درجات أفراد العينة في نصف الاختبار المكون من الأسئلة ذات الترتيب الفردي ودرجاتهم في الأسئلة ذات الترتيب الزوجي وكانت النتائج بالنسبة للحالات الثلاث (ذكور، إناث، مشتركة) في نصف الاختبار وفي الاختبار كله بتطبيق معادلة **سبيرمان براون** كما هو موضح في الجدول التالي:

العينة	نصف الاختبار	الاختبار كله
ذكور	0,772	0,871
إناث	0,724	0,839
العينة المشتركة	0,765	0,867

جدول رقم (07).

يوضح معاملات الثبات في حالات الذكور، الإناث والعينة المشتركة بطريقة التجزئة النصفية لاختبار الدافع للإنجاز.

أما بالنسبة لـ **هرمانزHermanz**، وهو المعد الأصلي للاختبار فيؤكد أن معاملات الثبات في حالات المتمدرسين في المراحل الثلاث هي كالآتي:

العينة	معامل الثبات
الابتدائية	0,70
الإعدادية	0,72
الثانوية	0,8

جدول رقم (08).

يوضح معاملات الثبات للمتمدرسين في المراحل التعليمية الثلاث حسب هيرمانز المعد الأصلي لاختبار الدافع للإنجاز.

5-2-1-2 صدق الاختبار:

أ/ صدق المحكمين:

عرض الباحث **فاروق عبد الفتاح موسى** الاختبار على ثمانية محكمين من العاملين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي وطلب منهم تحديد:

1- ما إذا كانت العبارة تقيس الدافع للإنجاز أم لا.

2- إيجابية أو سلبية الفقرة.

وفيما يلي جدولين يوضحان النسب المئوية لتقديرات المحكمين على مدى إنتماء كل فقرة للدافع للإنجاز، وتقديراتهم لإيجابية وسلبية الفقرات.

رقم الفقرة	النسبة المئوية	رقم الفقرة	النسبة المئوية	رقم الفقرة	النسبة المئوية	رقم الفقرة	النسبة المئوية
1	100	8	100	15	87,5	22	100
2	100	9	87,5	16	100	23	87,5
3	100	10	100	17	100	24	87,5
4	100	11	100	18	100	25	100
5	87,5	12	100	19	100	26	100
6	100	13	87,5	20	100	27	100
7	100	14	100	21	100	28	87,5

جدول رقم (09).

يوضح النسب المئوية لتقديرات المحكمين على مدى انتماء الفقرات إلى الدافع للإنجاز.

رقم الفقرة	موجبة	سالبة	رقم الفقرة	موجبة	سالبة	رقم الفقرة	موجبة	سالبة
1		100	11	100		21	100	
2	100		12	100		22	100	
3		100	13	100		23	100	
4		100	14	100		24	100	
5	100		15		100	25	100	
6	100		16		100	26	100	
7	100		17	100		27		100
8	100		18	100		28		100
9		100	19	100				
10		100	20	100				

جدول رقم (10).

يوضح النسب المئوية لتقديرات المحكمين لإيجابية وسلبية فقرات اختبار الدافع للإنجاز.

ب/ الصدق التجريبي:

تم قام الباحث بإختيار 200 فرد من أفراد العينة بطريقة عشوائية، 100 ذكور و100 إناث، ثم حسب معامل الارتباط بين درجاتهم في اختبار الدافع للإنجاز ،ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام وقد بلغت قيمة معامل الارتباط 0,67 ،**(موسى،فاروق عبد الفتاح ،2004)**

5-2-2 الخصائص السيكومترية لإختبار الدافع للإنجاز في الدراسة الحالية:

5-2-2-1 الثبات:

بعد تطبيق الاختبار على 30 طالبا من طلبة السنة الثانية علم النفس 2009/2008 قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار

- **بطريقة التجزئة النصفية:**

حيث حسبت درجات الأفراد في الترتيب الزوجي وقامت بحساب معامل الارتباط بيرسون حيث كان يساوي 0.66 ثم قامت الباحثة بتقدير معامل الثبات لمعالجة الانخفاض المترتب عن التجزئة بتطبيق معادلة سبيرمان براون

$$ر1.1 = \frac{2 \times ر}{1 + ر} = 0,795.$$

5-2-2-2 الصدق:

وقامت الباحثة بحساب الصدق بطريقتين:

أ/ الصدق الذاتي:

حيث أن الصدق الذاتي = √الثبات.

الصدق = √0,79 = 0,88.

وهو معامل صدق مرتفع يؤشر على تمتع اختبار الدافع للإنجاز بالصدق الذاتي.

ب/ الصدق التمييزي:

وذلك باعتماد طريقة المقارنة الطرفية بتطبيق اختبار **T** حيث كانت قيمتها **T = 7,071** ،وهي دالة إحصائيا مما يؤشر على قدرة اختبار الدافع للإنجاز المستخدم في هذه الدراسة ،على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في مستوى الدافع للإنجاز.

5-2 الخصائص السيكومترية لاختبار التوافق النفسي:

5-2-1 الخصائص السيكومترية لاختبار التوافق النفسي المحسوبة من طرف معد الاختبار :

5-2-1-1 الثبات:

لقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وفق التصنيف زوجي فردي ،وبإستخدام معادلة سبيرمان/براون لتصحيح الطول على عينة حجمها 258 ،من تلاميذ الثانويات وطلاب الجامعات الأمريكية ،وتراوحت المعاملات بين 0,80 – 0,93 للجوانب الأربعة للتوافق.

5-2-1-2 الصدق: وقد تم حسابه بقدرة البنود على التمييز بين طرفي التوزيع ،وبطريقة التلازم بين الاستخبارات الفرعية للتوافق، وبعض الاختبارات الشهيرة كاستخبار السيطرة والخضوع، واختبار الشخصية ....الخ وتراوحت معاملات الارتباط بين 0,73 – 0,94.

واستخدم أيضا صدق المحك والصدق التمييزي في نفس الوقت حيث قام مرشدون نفسيون ومدير مدارس بإختبار مجموعتين من الطلبة إحداهما حسنة التوافق جدا والأخرى سيئة التوافق ثم طبق الاختبار على هاتين المجموعتين لمعرفة درجة تمييزه بينهما، وبتطبيق اختبار "**ت**" الإحصائي جاءت قيمها كلها دالة إحصائيا، مما يعني أن الاختبار يميز بين المجموعتين (**معمرية،2002، 300- 301**).

5-2-2- الخصائص السيكومترية لاختبار التوافق النفسي في الدراسة الحالية:

5-2-2-1 الثبات بطريقة التجزئة النصفية: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية ، ثم قامت بتصحيحه و تقسيمه إلى قائمتين من الدرجات (زوجية و فردية).ثم تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين النصفين حيث كانت ر تساوي 0.75.

ثم تم تعديل طول الاختبار بتطبيق معادلة سبيرمان براون و كانت ر تساوي 0.85 و هو معامل ثبات مرتفع يؤشر على تمتع الاختبار بالثبات في البيئة المحلية.

5-2-2-2 الصدق:تم حساب صدق الاختبار بطريقتين هما:

أ-الصدق الذاتي:و يساوي √الثبات حيث **0.92=√0.85** و هو معامل مرتفع يدلل على تمتع الاختبار بالصدق الذاتي حتى في البيئة المحلية.

ب-الصدق التمييزي: وذلك بإعتماد طريقة المقارنة الطرفية بتطبيق اختبار **T** حيث كانت قيمتها **T = 5.83** وهي دالة إحصائيا مما يؤشر على قدرة اختبار التوافق النفسي المستخدم في هذه الدراسة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في مستوى التوافق النفسي.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة النتائج:

بغرض التحقق من صحة الفرضيات ،و اختبارها تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

6 – 1 إختبار مان وتني Mann-whitney µ test:

وقد استخدمت الباحثة هذا الاختبار لحساب الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، للوقوف على أثر الاستراتيجيات في كل من الذكاء العاطفي، والدافع للإنجاز والتوافق النفسي.

وقد تم تطبيق هذا الاختبار بغرض اختبار الفرضيات الأولى، الثانية والثالثة ولاختبار مان وتني ثلاث حالات للاستعمال وفقا لحجم العينة وقد تم اختبار الحالة 4. 9 ≤ ن ≤ 20 حيث:

$$\mu_1 = \text{ن}_1 \text{ن}_2 + \frac{\text{ن}_1(\text{ن}_1 + 1)}{2} - \text{مج ر}_1.$$

$$\mu_2 = \text{ن}_1 \text{ن}_2 + \frac{\text{ن}_2(\text{ن}_2 + 1)}{2} - \text{مج ر}_2.$$

ن1: حجم العينة التجريبية وهو 14.

ن2: حجم العينة الضابطة وهو 14.

مج ر1: مجموع رتب درجات العينة التجريبية.

مج ر2: مجموع رتب درجات العينة الضابطة. **(الدردير، 2006، 136).**

كما قامت الباحثة بتطبيق هذا الاختبار للتحقق من شرط التكافؤ ،بين العينتين الضابطة و التجريبية في القياس القبلي.

2-6 إختبار ويلكوكسن Welcoxon test w:

يستخدم هذا الاختبار في دالة المقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، في المجموعات المترابطة وقد استخدمته الباحثة لغرض اختبار صحة الفرضيات الرابعة، الخامسة، السادسة، السابعة، الثامنة والتاسعة، لقياس الفروق في القياسين القبلي و البعدي في اختبار الذكاء العاطفي، الدافع للإنجاز واختبار التوافق النفسي ،وكذا الفروق في القياسين البعدي و التتبعي على الاختبارات الثلاث أيضا.

ويمكن اختبار وبلكوكسن من تقرير أي عضو **Member** في الزوج المنطلق من المجموعتين قد تفوق على الأخرن ومقدار هذا التفوق وتكون المجموعتان موضع المقارنة متعادلتين ،عندما يكون عدد الحالات التي تفوقت فيها إحدى المجموعتين ومقدار هذا التفوق معادلا لما اتضح في المجموعة المناظرة، ولأجل استخدام هذا الاختبار فإن البيانات يجب أن تكون في صورة أزواج من الدرجات وكل زوج فيها يخص أحد أفراد العينة ويطبق اختبار وبلكوكسن في حالتين:

الحالة الأولى: عندما تكون $7 \leq \text{ن} \leq 25$.

الحالة الثانية: $\text{ن} > 25$. **(الشربيني، 1990، 209-213).**

وقد تم اختبار الطريقة الأولى في هذه الدراسة لأن حجم العينة التجريبية هو 14 فردا.

وتمت الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية لحسابه **Spss**

6-3 اختبار "ت" للعينات الصغيرة: وقد تمت الاستعانة ببرنامج **Spss** لحساب ت، بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وأيضا داخل المجموعة التجريبية في حساب الفروق بين القياسين القبلي و البعدي، وقد لجأت الباحثة إلى الحزمة الإحصائية **Spss** لحساب **T. Test** في العينات الصغيرة.

وذلك بغرض حساب حجم تأثير التدريب على الاستراتيجيات، بمربع معامل **إيتا** و مربع معامل **أوميغا**. كما سيتم توضحيه، ولكن قبل حساب **T**. قامت الباحثة من التأكد من بعض الشروط التي يجب أن تتوفر في العينات لتطبيق **T. Test** والشروط التي تم التأكد منها هي:

أ/عدم وجود فرق كبير بين العينتين:

بالنسبة للعينة التجريبية والعينة الضابطة في هذه الدراسة متساويتين ،وهما 14، 14 فرد على التوالي. وبالتالي تحقق الشرط الأول وهو؛ عدم وجود فرق كبير بين العينتين.

ب/ مدى تجانس العينتين:

أن تكون عينتا البحث متجانستين بمعنى أنهما مشتقتان من مجتمع أصل واحد ويمكن معرفة التجانس بواسطة حساب النسبة الفائية (ف) F. Ratio باستخدام اختبار هارتلي Hartely:

$$ف = \frac{\text{التباين الكبير}}{\text{التباين الصغير}} = \frac{ع_1^2}{ع_2^2}$$

ج/ الإعتدالية:

وتعد الإعتدالية أيضا شرطا من الشروط التي يجب أن تتوفر في التطبيق اختباره **T. Test** ويمكن التأكد من أن عينتي البحث تتوزعان توزيعا إعتداليا عن طريق حساب معامل الإلتواء حيث:

$$\text{معامل الالتواء} = \frac{3\ (\text{المتوسط} - \text{الوسيط})}{\text{الانحراف المعياري}}$$

(الدردير، 2006،64-66)

6 -4 حجم التأثير:

وقد لجأت الباحثة إلى حساب حجم تأثير المتغير المستقل (التدريب على الاستراتيجيات) في المتغير التابع، ذلك أن الفروق التي ظهرت بإستخدام اختبار مان وتني و اختبار وبلكوكسن، غير كافية لبيان أهمية الفرق، فالقيمة العملية للتأثير يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار بالإضافة إلى الدلالة الإحصائية. ويمكن حساب حجم التأثير أو قوة الإرتباط سواء للعينات المستقلة في هذه الدراسة، (التجريبية والضابطة)أو المرتبطة (قياس قبلي، بعدي)، من خلال:

1/ مربع معامل إيتا (η^2) Eat squard:

ويسمى أحيانا بنسبة الارتباط أو قوة العلاقة بين المتغير المستقل،والمتمثل في هذه الدراسة بالتدريب الاستراتيجيات، والمتغيرات التابعة (التوافق النفسي، الذكاء العاطفي، الدافعية للإنجاز) حيث يحدد معامل إيتا حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع تحديدا كميا، بمعنى أن (η^2) يحدد نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها وإعزاؤها إلى تأثير المتغير المستقل، وقامت الباحثة بتطبيق معامل إيتا لهذا الغرض حيث تم حسابه بتطبيق المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجات الحرية}}$$ حيث.

- درجات الحرية في العينة الضابطة والتجريبية $ن_1 + ن_2 - 2$.
- درجات الحرية في قياس إيتا قبلي بعدي ن – 1.

2/ مربع أو ميجا (ω):

ينتمي مربع أو **ميجا** $(\omega)^2$ إلى الإحصاء الاستدلالي (إحصاء الأصول) ، و توضح قيمة اوميغا عند حسابها حجم تاثير المتغير المستقل،(و المتمثل في هذه الدراسة بالتدريب على الاستراتيجيات) في المتغير التابع وقد تم تطبيقه بحساب المعادلة التالية:

$$(\omega^2) = \frac{ت^2 - 1}{ت^2 + + ن_1 + ن_2 - 1}$$.

و يفسر ω^2 مثل η^2 بعد ضرب النتائج × 100 لتحويله إلى نسبة مئوية.(**الدردير، 2006، 76-80**).

7- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تمكنت الباحثة من تحقيق الأهداف المسطرة للدراسة الاستطلاعية والتي تمثلت نتائجها في:

1-بناء اختبار الذكاء العاطفي و حساب الخصائص السيكومترية لكل الأدوات المستخدمة في الدراسة، اختبار الذكاء العاطفي، اختبار الدافع للإنجاز واختبار التوافق النفسي.

2- بناء استراتيجيات الإرشاد النفسي وتحكيمها لدى ثلاثة عشر متخصصا في مجال الإرشاد، والإطلاع الإمبريقي على كيفية تطبيق الاستراتيجيات.

3- بناء بطاقتي اعرف نفسك،و أنا شخص، بغرض استخدامها في الجلسات الخاصة بالوعي بالذات.

4- بناء بطاقة التقرير الذاتي لتعزيز تقييم التدريب على الاستراتيجيات، وذلك لمنح مساحة أوسع لافراد المجموعة الإرشادية ،للتعبير عن مكتسباتهم من الجلسات التدريبية.

5- تم تحديد الأساليب الإحصائية اللازمة لاختبار فرضيات البحث و التأكد من صحتها.

II: العمل التجريبي:

II:1- حدود الدراسة التجريبية:

تم إجراء الدراسة في الحدود البشرية و الزمنية والمكانية التالية:

أ / الحدود البشرية:

تكونت عينة البحث من:

أ- **عينة تجريبية:** تكونت من 14 طالبا جامعيا لتطبيق الاستراتيجيات.

ب- **عينة ضابطة:** تكونت من 14 طالب لقياس الفروق بينها وبين المجموعة التجريبية.

ب/ الحدود الزمنية:

أجريت هذه الدراسة في الفترة ما بين 2011/09/18-2012/01/14 (القياس القبلي، البعدي، التتبعي).

ج/ الحدود المكانية: تم تطبيق الاستراتيجيات المقترحة على المجموعة الإرشادية، المجموعة التجريبية، في قاعة تابعة لقسم علم النفس بجامعة الحاج لخضر باتنة.

2- التصميم التجريبي و الضبط التجريبي لمتغيرات الدراسة :

2-1 التصميم التجريبي :

يعد التصميم التجريبي بين أخطر المهام التي تقع على عاتق الباحث عند قيامه بتجربة علمية، لأن ذلك يحدد الوصول إلى إجابات الفروض أو الأسئلة الموضوعة للبحث ويساعد على الضبط التجريبي. إذ أن سلامة التصميم التجريب وصحته هي الضمان الأساسي للوصول إلى نتائج موثوق بها.

- وقد استخدمت الباحثة تصميم المجموعتين المتكافئتين ؛ضابطة وتجريبية ذات القياسين القبلي و البعدي.

- وأيضا تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، كون هذين النموذجيين من التصميم التجريبي يتماشى مع طبيعة وأهداف ومتغيرات البحث ،إذ أنهما يسيطران نسبيا على العوامل التي تهدد السلامة الداخلية وأغلب العوامل المهددة للسلامة الخارجية.

2-2 الضبط التجريبي لمتغيرات الدراسة:

2-2-1 المتغير المستقل:

التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية والتي تم تحكيمها من طرف متخصصين في الإرشاد النفسي الملحق رقم (07).

2-2-2 المتغيرات التابعة: وتتمثل في:

ا/ الذكاء العاطفي:

وقد تم ضبطها بواسطة تطبيق إختبار الذكاء العاطفي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم التأكد من تكافؤ العينتين في هذه الخاصية ،بتطبيق إختبار مان وتني التي أظهرت عدم وجود فروق بين العينتين في القياس القبلي.

ب/ الدافع للإنجاز:

وقد تم ضبطه بواسطة تطبيق اختبار الدافع للإنجاز لـ **فاروق عبد الفتاح موسى** على العينتين الضابطة والتجريبية ،وتم التأكد من تكافؤ العينتين في هذه الخاصية بإستخدام اختبار مان وتني، و أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعتين في خاصية الدافع للإنجاز في القياس البعدي.

ج/ التوافق النفسي:

وتم ضبطه بإستخدام اختبار والتوافق النفسي لهيوم بيل ،على العينتين الضابطة والتجريبية وتم التأكد من تكافؤ العينتين في هذه الخاصية بإستخدام اختبار مان وتني، والتي أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعتين في مستوى التوافق النفسي في القياس القبلي.

2-2-3 المتغيرات الدخيلة:

لكي يتحقق التكافؤ بين المجموعتين، في بعض المتغيرات غير التجريبية حتى لا تؤثر على نتائج التجربة، قامت الباحثة في أول لقاء مع العينة الأولية بتوزيع استمارة على العينة **الملحق رقم (14)** لتوفير عنصر التكافؤ في المجموعتين في متغير العمر والمستوى التحصيلي (وهي متغيرات أكدت بعض الدراسات أنها تؤثر في مستوى التوافق النفسي، الدافع للإنجاز، الذكاء العاطفي)، وبعد جمع الاستمارات قامت الباحثة بعزل بعض الحالات التي لم تتوفر فيها الشروط التالية:

أ/ المستوى التحصيلي: 11-12.

ب / العمر الزمني: 20 إلى 25 سنة.

3- أدوات الدراسة التجريبية:

هدفت الدراسة التجريبية إلى قياس أثر استراتيجيات الإرشاد النفسي المقترحة في تنمية الذكاء العاطفي والدافعية للإنجاز والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة وبما أن الدراسة اعتمدت المنهج التجريبي (قياس قبلي بعدي، تتبعي) فقد قامت الباحثة بالتطبيق القبلي للاختبارات ممثلة في استبيان الذكاء العاطفي (تصميم الباحثة) واختبار الدافعية للإنجاز **فاروق عبد الفتاح موسى** واختبار التوافق النفسي **لهيوم بيل**، ثم قامت بتجريب الاستراتيجيات للوقوف على أثرها في متغيرات الدراسة.

كما قامت الباحثة بإعداد بطاقة تقويمية لأثر الاستراتيجيات في شكل تقرير ذاتي قدم الأفراد المجموعة الإرشادية في القياسين البعدي و التتبعي، لتدعيم نتائج القياس البعدي بإستخدام الاختبارات.

4- القياس القبلي واختيار العينات(التجريبية و الضابطة) وخصائصها:

4-1 القياس القبلي و إختيار العينات:

لقد تم اختبار عينة البحث بعدما أعلمت الباحثة طلبة الجامعة بالهدف منه ،بواسطة إعلان علم مستوى قسم علم النفس ،في ماي 2011 وسجل العديد من الطلبة للإستفادة من البرنامج ،وقد حاولت الباحثة اختيار عينتين متكافئتين لتقسيمها إلى عينة تجريبية وأخرى ضابطة وكانت الخصائص الأولية التي اعتمدتها الباحثة هي الفئة العمرية ومستوى التحصيل الدراسي للمسجلين، حيث طلبت من كل فرد مسجل تسجيل اسمه ورقم هاتفه، وأيضا مستواه الدراسي و التحصيلي في استمارة البرنامج الأولية للانتقاء ،وفي النهاية قامت الباحثة بإختيار 40 طالبا من ذوي المستوى التحصيلي بين 11-12 و العمر الزمني 20-25 وقامت الباحثة بتحديد موعد للتطبيق القبلي لأدوات الدراسة وبعد تطبيق اختبار الذكاء العاطفي الدافع للإنجاز والتوافق النفسي ،لاحظت الباحثة وجود بعض الدرجات المتطرفة لبعض المفحوصين إرتفاعا أو انخفاضا فقامت بعزل الطلبة الحاصلين على هذه الدرجات المتطرفة، وبلغ حجم العينة بعد العزل 28 طالبا ،وقامت الباحثة بتقسيمها إلى عينتين ضابطة وتجريبية حيث تحوي كل واحدة 14 طالبا (ن1 = ن2) ،ولتحقيق شرط التكافؤ بين العينتين قامت الباحثة بتطبيق اختبار **مان وتني** لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين،

للتأكد من تكافؤ العينتين في المتغيرات التابعة، في كل من الذكاء العاطفي، الدافع للإنجاز، التوافق النفسي في القياس القبلي.

	المجموعات	العينة ن	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة µ	مستوى الدلالة
الذكاء العاطفي	التجريبية	14	156,21	181	12,22	115	غير دال
	الضابطة	14	160,92	182	13		

<u>جدول رقم (11).</u>

<u>يوضح دلالات الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على إختبار الذكاء العاطفي في القياس القبلي بإستخدام اختبار مان وتني Mann–whitney.</u>

يوضح أعلاه الجدول رقم (11) أن قيمة µ = 115 المحسوبة غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الذكاء العاطفي مما يعني أن المجموعتين متكافئتين في مستوى الذكاء العاطفي.

	المجموعات	العينة ن	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة µ	مستوى الدلالة
الدافعية	ضابطة	14	66,64	161	11,5	140	غير دالة
	تجريبية	14	66,42	155	11,07		

<u>جدول رقم (12).</u>

<u>يوضح دلالات الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار الدافع للإنجاز في القياس القبلي بإستخدام مان وتني Mann–whitney.</u>

يوضح الجدول أعلاه رقم (12) أن قيمة µ = 140 المحسوبة أكبر من قيمة µ الجدولية.عند ن1 = 14، ون2 = 14 وبالتالي فـµ المحسوبة غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدافعية للإنجاز، في القياس القبلي مما يعني أن المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متكافئتين في متغير الدافع للإنجاز بمعنى أن أفراد العينتين لديهم نفس مستوى الدافعية للإنجاز ما يمكن من قياس أثر تطبيق الاستراتيجيات الإرشادية المقترحة في هذه الدراسة، في القياس البعدي بعد مقارنة نتائج كلا العينتين.

	المجموعات	العينة ن	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة μ	مستوى الدلالة
التوافق النفسي	ضابطة	14	243,21	195	13,92	103	غير دالة
	تجريبية	14	242,35	198	14,14		

جدول رقم (13).

يوضح دلالات الفروق بين متوسطات ومجموع الرتب في المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التوافق النفسي في القياس القبلي بإستخدام مان وتني Mann–whitney.

يوضح الجدول أعلاه رقم (13) أن قيمة **μ = 103** المحسوبة أكبر من **μ** الجدولية. عند ن$_1$ = 14، ون$_2$ = 14 وبالتالي فإن قيمة μ المحسوبة غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا، بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي، على اختبار التوافق النفسي مما يعني ويؤشر؛ على تكافؤ العينتين في خاصية ومستوى التوافق النفسي.

بمعنى أن أفراد العينتين لديهم نفس مستوى التوافق النفسي ،ما يمكن من قياس أثر التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية المقترحة في هذه الدراسة في القياس البعدي ،بعد مقارنة نتائج العينتين على اختبار التوافق النفسي.و إعزاء الفروق للمتغير المستقل .

وبغرض قياس حجم تأثير التدريب على الاستراتيجيات في مستوى الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز، و التوافق النفسي لدى أفراد المجموعة الإرشادية ؛ توجب حساب الفروق باستخدام اختبار ت و لكن قبل حسابه قامت الباحثة بالتأكد من شروط تطبيقه، نظرا لصغر حجم العينة وتمثلت هذه الشروط في:

1- ألا يكون الفرق بين حجم العينين كبيرا : وقد توفر هذا الشرط في عينتي الدراسة حيث أن العينتين متساويتين ن1=ن2

2- التجانس : حيث تم التأكد من تجانس العينات باستخدام اختبار هارتلي **Hartely**

3- الإعتدالية ،حيث تم التأكد من أن توزيع عينتي البحث إعتدالي و ذلك بحساب معامل الالتواء كما سبقت الإشارة. والنتائج موضحة في الجدولين الآتيين:

	المجموعات	العينة	التباين غير المتحيز	د. الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الذكاء العاطفي	ضابطة	14	563.91	13	2.11	غ.د
	تجريبية	14	1191.71			
الدافعية للإنجاز	ضابطة	14	467.31	13	1.09	غ.د
	تجريبية	14	510.72			
التوافق النفسي	ضابطة	14	713.41	13	2.77	غ.د
	تجريبية	14	1977.42			

جدول رقم (14) يوضح تجانس التباين للمجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس القبلي باستخدام إختبار هارتلي

يوضح الجدول أعلاه قيمة التباين غير المتحيز للمجموعتين ،في كل من الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز و التوافق النفسي، و كذا النسبة الفائية في كل هذه الخصائص ،حيث كانت قيم ف 2.11 ،1.09، 2.77 على الترتيب وكانت كلها غير دالة، بحيث كانت قيم ف المحسوبة اقل من قيم ف الجدولية في جدول هارتلي، مما يدلل على تجانس العينتين و بالتالي توفر هذا الشرط مما يسمح بتطبيق إختبار ت.

	المجموعات	المتوسط	الوسيط	الإنحراف المعياري	معامل الالتواء
الذكاء العاطفي	ضابطة	160.91	166	23.75	0.64
	تجريبية	156.21	150	34.52	0.53
الدافعية للإنجاز	ضابطة	66.64	68.5	22.20	0.24
	تجريبية	66.43	67.5	22.60	0.14
التوافق النفسي	ضابطة	243.21	236	26.71	0.81
	تجريبية	242.57	236.5	31.44	0.57

جدول رقم (15) يوضح دلالات الإعتدالية في توزيع العينتين الضابطة و التجريبية في القياس القبلي باستخدام معامل الالتواء

يوضح الجدول قيمة المتوسط و الوسيط و الانحراف المعياري لكل من الذكاء العاطفي و الدافعية للانجاز و التوافق النفسي، وأيضا قيمة معامل الالتواء في كل من الذكاء العاطفي ،الدافعية للإنجاز و التوافق النفسي حيث كانت كلها تقترب من الصفر، و بالتالي فإن منحنى التوزيع في كلا العينتين إعتدالي ،و بالتالي توفر الشرط الثالث لتطبيق إختبار ت على عينتي الدراسة.

4-2 خصائص العينتين الضابطة و التجريبية:

4-2-1 خصائص العينة التجريبية:

أ / من حيث السن:

العمر الزمني	عدد الطلبة	النسبة المئوية
من 20-22	11	%78,58
23-25	03	%21,42
المجموع	14	%100

جدول رقم (16).

يوضح خصائص العينة التجريبية من حيث السن.

ب / من حيث الاختصاص:

تكونت عينة البحث من مجموعة من طلبة علم النفس وعلوم التربية.

ج/ من حيث الجنس:

الجنس	عدد الطلبة	النسبة المئوية
ذكور	0	%0
إناث	14	%100
المجموع	14	%100

جدول رقم (17).

يوضح خصائص العينة التجريبية من حيث الجنس.

د / من حيث المعدل التحصيلي:

المستوى التحصيلي	عدد الطلبة	النسبة المئوية
11	12	%85,71
12	2	%14,29
المجموع	14	%100

جدول رقم (18).

يوضح خصائص العينة التجريبية من حيث المعدل التحصيلي.

4-2-2 خصائص المجموعة الضابطة:

أ / من حيث السن:

العمر الزمني	عدد الطلبة	النسبة المئوية
من 20-22	12	%85.71
من 23-25	2	%14.29
المجموع	14	%100

جدول رقم (19).

يوضح خصائص المجموعة الضابطة من حيث السن.

ب / من حيث الاختصاص:

تكونت عينة البحث من مجموعة من طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية –بباتنة.

ج/ من حيث الجنس:

الجنس	عدد الطلبة	النسبة المئوية
ذكور	0	0%
إناث	14	%100
المجموع	14	%100

جدول رقم (20).

يوضح خصائص المجموعة الضابطة من حيث الجنس.

د / من حيث المعدل التحصيلي:

المعدل التحصيلي	عدد الطلبة	النسبة المئوية
11	13	%92,85
12	01	%7,15
المجموع	14	%100

جدول رقم (21).

يوضح خصائص المجموعة الضابطة من حيث المعدل التحصيلي.

5- تنفيذ العمل التجريبي وتطبيق الاستراتيجيات:

يعد الاتصال بالطلبة المعنيين" المجموعة التجريبية" تم الاتفاق معهم على مواعيد الجلسات، وتم تحديد برنامج خاص، بحيث يلائم كل أفراد الجماعة الإرشادية لتسهيل الالتحاق بالجلسات ،وقد قامت الباحثة بشرح الهدف الأساسي لهذه الجلسات وضرورة الالتزام بالبرنامج المتفق عليه ،وبعدها قامت بعملية القياس القبلي للمجموعتين –الضابطة والتجريبية- ،وذلك بتطبيق إختبار الذكاء العاطفي واختبار الدافعية للإنجاز واختبار التوافق النفسي.

وكان معدل الجلسات جلستين أسبوعيا بمعدل ساعة ونصف لكل جلسة تدريبية ،وبعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجيات قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لأدوات الدراسة، إضافة إلى توزيع بطاقة التقرير الذاتي على كل المفحوصين لإبداء آرائهم حول أثر هذه الجلسات في متغيرات البحث ،كما أعلمت الباحثة المجموعة الإرشادية بإعادة تطبيق هذه الأدوات بعد مرور شهرين تقريبا من تاريخ آخر جلسة، وبعد مرور هذه المدة أعادت الباحثة توزيع الاختبارات الثلاث مع بطاقة التقرير الذاتي بغرض قياس مدى استمرار الأثر الذي أحدثته الجلسات.

6- القياس البعدي وتطبيق أدوات الدراسة:

يعد الانتهاء مباشرة من الجلسات التدريبية ،ولغرض تقويم أثر الاستراتيجيات على متغيرات الدراسة ؛قامت الباحثة بتطبيق اختبار الذكاء العاطفي، الدافعية للإنجاز والتوافق النفسي، على كل أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، أما بطاقة التقرير الذاتي فقد تم تطبيقها على المجموعة التجريبية فقط، لغرض المقارنة بين نتائج المجموعتين ، بإعتبار تكافئهما في القياس القبلي ،ثم تم استرجاع هذه الأدوات لتطبيق الأساليب الإحصائية ، والمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.، و أيضا للمقارنة بين القياس القبلي و القياس البعدي في المجموعة التجريبية.

7- القياس التتبعي وتطبيق اختبارات الدراسة:

اتفقت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية على أنه سيتم إعادة تطبيق الاختبارات ،لقياس مدى استمرار أثر الجلسات التدريبية، بعد شهرين تقريبا من انتهاء الجلسات ،وقد حدد موعد للقاء وكان 2012/01/14 وتم توزيع أدوات الدراسة على كل أفراد المجموعة التجريبية ،وتم استرجاعها، لقياس مدى استمرارية أثر التدريب.

الفصــل الثامن
عرض ومناقشة وتفسير النتائج

I : عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات الأولى الثانية والثالثة.

II : عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات الرابعة الخامسة والسادسة.

III : عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات السابعة الثامنة و التاسعة.

VI : مناقشة و تفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات الأولى الثانية و الثالثة.

V : مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات الرابعة ،الخامسة و السادسة.

VI : مناقشة و تفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات السابعة، الثامنة والتاسعة.

I : عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات الأولى الثانية والثالثة:

1:عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة ،والمجموعة التجريبية في الذكاء العاطفي في نتائج القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

.

	المجموعات	العينة ن	المتوسط الحسابي	مجموع الراتب	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	التجريبية	14	96.35	261	18.64	40	0,01
	الضابطة	14	73.14	145	10.36		
التعاطف	التجريبية	14	77.92	288.50	20.61	12,50	0,01
	الضابطة	14	41.14	117.50	8.39		
المهارات الاجتماعية	التجريبية	14	82.07	281.50	20.11	19,5	0,01
	الضابطة	14	43.64	124.50	8.89		
إختبار الذكاء ككل	التجريبية	14	260.64	288	20.57	13	0,01
	الضابطة	14	157.92	118	8.43		

جدول رقم (22)

دلالات الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على استبيان الذكاء العاطفي وأبعاده باستخدام اختبار مان- ويتني U mann-whitney

يتضح من الجدول أعلاه نتائج اختبار الفرضية الأولى للدراسة ، حيث يتضح حجم العينة ن المتوسط الحسابي، و مجموع الرتب و متوسط الرتب ،المتعلقة بالفروق بين المجموعة الضابطة و التجريبية في الذكاء العاطفي و أبعاده الثلاث، في القياس البعدي باستعمال اختبار **مان ويتني،** للفروق بين المجموعات الصغيرة، حيث كانت قيمة **U** في:

- بعد **الوعي بالذات** تساوي 40 ،وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ، و هذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية، في بعد الوعي بالذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- بعد **المشاركة الوجدانية** تساوي 12.50 ،وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ،مما يدلل على وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ،في بعد المشاركة الوجدانية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- بعد **المهارات الاجتماعية** تساوي 19.5 ،و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، و هذا يدلل على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة، في بعد المهارات الاجتماعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- إختبار **الذكاء العاطفي** ككل تساوي 13 ،و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ،وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة و المجموعة التخريبية ،على استبيان الذكاء العاطفي ككل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد حجم هذه الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية، على استبيان الذكاء العاطفي و أبعاده ،قامت الباحثة بحساب حجم التأثير أو ما يسمى بحجم الفروق، لأن مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينات، نظرا لأنها تتناول حجم الفرق أو قوة الارتباط ،دون أن تكون دالة لحجم العينة، ذلك أن الدلالة الإحصائية قد تكون مضللة أحيانا، هذا ما دفع الباحثة لحساب حجم تأثير الاستراتيجيات الإرشادية المطبقة في هذه الدراسة، على الذكاء العاطفي باستخدام **مربع معامل ايتا** لتبيان قوة الارتباط أو العلاقة بين المتغير التابع (الذكاء العاطفي) والمستقل، بمعنى أن مربع معامل مربع ايتا، يحدد نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن إعزاؤها إلى تأثير المتغير المستقل، أما مربع معامل أوميغا فهو ينتمي إلى الإحصاء الاستدلالي (إحصاء الأصول) ،عكس مربع معامل ايتا الذي ينتمي إلى الإحصاء الوصفي، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

	المجموعات	العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ايتا	تأثير ايتا	قيمة أوميغا	تأثير أوميغا
الوعي بالذات	تجريبية	14	96.35	27.04	2.57	0.01	%32.81	فوق المتوسط	%16.66	متوسط
	ضابطة	14	73.14	20.16						
التعاطف	تجريبية	14	77.92	18.39	6.48	0.01	%76.35	قوية	%59.41	كبير
	ضابطة	14	41.14	10.61						
المهارات الاجتماعية	تجريبية	14	82.07	17.43	5.87	0.01	%72.29	قوية	%53.64	كبير
	ضابطة	14	43.64	17.0						
إختبار الذكاء العاطفي	تجريبية	14	260.64	45.25	7.54	0.01	%94.27	قوية	%66.60	كبير
	ضابطة	14	157.92	23.35						

جدول رقم (23)

يوضح حجم تأثير التدريب على الإستراتيجيات في الذكاء العاطفي و أبعاده الثلاث بالمقارنة بين المجموعات باستعمال مربع معامل ايتا ومربع اوميغا

يتضح من الجدول أعلاه حجم تاثير التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية؛ بمعنى حجم الفروق بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الذكاء العاطفي ، المطبقة في الدراسة الحالية على الذكاء العاطفي و أبعاده الثلاث،حيث أظهرت النتائج الموضحة في هذا الجدول أن قيمة مربع معامل إيتا مربع في :

-**بعد الوعي بالذات** تساوي0.3281 وهو حجم تأثير متوسط أي بنسبة مئوية بلغت 32.81% وهي نسبة مقبولة جدا تدل على الأثر الايجابي للتدريب على الاستراتيجيات الإرشادية ،و مساعدة المسترشدين على الوعي بالذات.

-بعد **المشاركة الوجدانية** تساوي 0.7635و هو حجم تأثير كبير أي بنسبة مئوية بلغت 76.35% و هي نسبة عالية جدا تدلل ،على التأثير القوي للتدريب على الاستراتيجيات في تنمية التعاطف لدى المسترشدين.

-بعد **المهارات الاجتماعية** تساوي 0.7229 و هو حجم تأثير كبير جدا أي بنسبة مئوية بلغت 72.29% أي أن نسبة التغير التي حدث في المجموعة الإرشادية، ونسبة التنمية في المهارات الاجتماعية لها كانت كبيرة جدا.

-على **إختبار الذكاء العاطفي ككل** تساوي94.72%، وهي نسبة كبيرة جدا تدل على العلاقة القوية بين المتغير المستقل -التدريب على الاستراتيجيات-،و المتغير التابع -الذكاء العاطفي-.

كما أظهرت النتائج الموضحة في هذا الجدول قيمة مربع معامل أوميغا حيث كانت في :

-بعد **الوعي بالذات** تساوي0.1666 ، أي بنسبة مئوية بلغت16.66% ،و هي نسبة مئوية متوسطة لكنها مقبولة تدل على التأثير الايجابي للتدريب على الاستراتيجيات، على الوعي بالذات لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

-بعد **التعاطف** تساوي0.5941 أي بنسبة مئوية بلغت59.41 % ،وهي نسبة مئوية كبيرة تدل على التأثير الكبير للتدريب على الاستراتيجيات، في نمو التعاطف لدى أفراد المجموعة الإرشادية.

-بعد **المهارات الاجتماعية** تساوي 53.64% ،و هي نسبة مئوية تدل على التأثير الكبير، للتدريب على الإستراتيجيات ،في نمو المهارات الاجتماعية لدى المجموعة الإرشادية.

-إختبار **الذكاء العاطفي ككل** تساوي 0.6660 ،أي بنسبة مئوية بلغت 66.60%،و هو حجم تأثير كبير جدا يرجع إلى الأثر الإيجابي للتدريب على الاستراتيجيات، في نمو مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

2:عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثانية:

نص الفرضية: - توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الدافعية للإنجاز في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

	المجموعات	العينة ن	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
اختبار الدافع للإنجاز	التجريبية	14	85.78	254	10.86	47	0.01
	الضابطة	14	66.82	152	18.14		

جدول رقم (24)

يوضح دلالات الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار الدافع للإنجاز باستخدام اختبار مان ويتني U mann-whitney

يتضح من الجدول رقم (24) دلالات الفروق بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية، في الدافعية للإنجاز في القياس البعدي، حيث كانت قيمة u تساوي47، و هي قيمة دالة عند مستوى 0.01، مما يدلل على وجود فروق بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الدافعية للإنجاز،لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من حجم تأثير المتغير المستقل في الدافعية للإنجاز قامت الباحثة بحساب مربع معامل ايتا ومربع معامل أوميغا والنتائج موضحة في الجدول التالي:

	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ايتا	تأثير ايتا	قيمة أوميغا	تأثير أوميغا
الدافع للإنجاز	الضابطة	14	66.82	20.69	2.35	0.05	%16.24	متوسط	%13.59	متوسط
	التجريبية	14	85.71	17.23						

جدول رقم (25)

يوضح حجم تأثير التدريب على الاستراتيجيات في الدافع للإنجاز المقارنة بين المجموعات باستخدام مربع معامل ايتا ومعامل مربع أوميغا

يتضح من الجدول أعلاه حجم العينة ن تساوي 14 ،و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة، و كذلك قيمة ت للفروق بين المجموعتين تساوي 2.35 ، وأيضا قيمة مربع معامل إيتا تساوي 16.24 % ، و هي نسبة مئوية مقبولة، تدلل على العلاقة الايجابية بين التدريب على الاستراتيجيات و الدافعية للإنجاز في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة ،كما يوضح الجدول أعلاه قيمة مربع معامل أوميغا و تساوي %13.59 و هي قيمة رغم أنها متوسطة إلا أنها مقبولة ، تدل على التأثير الإيجابي للتدريب على الاستراتيجيات في الدافعية للإنجاز، للمجموعة التجريبية بالاعتماد على المقارنة بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة.

3:عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ،في التوافق النفسي في نتائج القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

	المجموعات	العينة ن	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التوافق الصحي	التجريبية	14	97.21	193.5	13.83	88.50	غ. د
	الضابطة	14	97.71	212.50	15.18		
التوافق الانفعالي	التجريبية	14	78.21	293	20.93	8	0.01
	الضابطة	14	46.64	113	8.07		
التوافق المنزلي	التجريبية	14	57.64	230	16.43	71	غ. د
	الضابطة	14	49.21	176	12.57		
التوافق الاجتماعي	التجريبية	14	78.64	284	20.29	7	0.01
	الضابطة	14	43.43	122	8.71		
الدرجة الكلية للتوافق	التجريبية	14	311.71	297	21.21	4	0.01
	الضابطة	14	243.64	109	7.79		

جدول رقم (26) دلالات الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التوافق النفسي وأبعاده باستخدام اختبار مان ويتني U mann-whitney

يوضح الجدول أعلاه دلالات الفروق بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التوافق النفسي و أبعاده الأربعة، باستخدام اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعات،حيث كانت قيمة u في:

-بعد **التوافق الصحي** تساوي 88.50 و هي قيمة غير دالة إحصائيا؛ و بالتالي لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية، و المجموعة الضابطة في التوافق الصحي.

-بعد **التوافق الانفعالي** تساوي 8 و هي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة،في التوافق الإنفعالي لصالح المجموعة التجريبية

-بعد **التوافق المنزلي** تساوي 71 و هي قيمة غير دالة إحصائيا ،وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في بعد التوافق المنزلي.

-بعد **التوافق الاجتماعي** تساوي7 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، و بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، و المجموعة الضابطة في التوافق الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

-اختبار **التوافق النفسي ككل** تساوي ،4 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية، و المجموعة الضابطة في التوافق النفسي العام، لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من حجم التأثير قامت الباحثة؛ بحساب مربع معامل إيتا، ومربع معامل أوميغا ،بالاعتماد على نتائج إختبار" ت " بين المجموعتين الضابطة و التجريبية والنتائج موضحة في الجدول التالي

	المجموعات	العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ايتا	تأثير ايتا	قيمة أوميغا	تأثير أوميغا
التوافق الصحي	تجريبية	14	97.21	2.45	0.57	غ. د	/	/	/	/
	ضابطة	14	97.71	2.12						
التوافق الانفعالي	تجريبية	14	78.21	12.87	6.29	0.01	%75.26	قوية	%57.93	كبير
	ضابطة	14	46.64	13.67						
التوافق المنزلي	تجريبية	14	57.64	11.21	1.63	غ. د	/	/	/	/
	ضابطة	14	49.21	15.70						
التوافق الاجتماعي	تجريبية	14	78.64	15.69	5.43	0.01	%69.93	قوية	%50.42	كبير
	ضابطة	14	43.43	18.49						
الدرجة الكلية	تجريبية	14	311.71	19.14	7.58	0.01	%81.54	قوية جدا	%66.84	كبير
	ضابطة	14	243.64	27.57						

جدول رقم (27)

يوضح حجم تاثير التدريب على الاستراتيجيات في التوافق النفسي بالمقارنة بين المجموعات باستعمال مربع معامل ايتا و مربع معامل أوميغا

يوضح الجدول رقم (27) حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع ،و المتمثل في التوافق النفسي و أبعاده الأربعة، باستعمال مربع معامل ايتا، و مربع معامل أوميغا،حيث اطهرت النتائج الموضحة في الجدول، أن قيمة مربع معامل ايتا في:

-بعد **التوافق الانفعالي** تساوي 75.26% ،وهي نسبة مئوية كبيرة تدل على قوة العلاقة بين التدريب على الاستراتيجيات و التوافق الانفعالي

-بعد **التوافق الاجتماعي** تساوي 69.93% ،و هي نسبة مئوية كبيرة تدل على قوة العلاقة بين التدريب على الاستراتيجيات و التوافق الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية.

-اختبار **التوافق النفسي** ككل تساوي 81.54% و هي قيمة تدل على العلاقة القوية جدا بين التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية و التوافق النفسي العام، لدى المجموعة التجريبية.

كما أوضحت النتائج المبينة في الجدول أعلاه قيمة مربع معامل أوميغا حيث كانت قيمته في:

-بعد **التوافق الانفعالي** تساوي 57.93% و هي قيمة تدل على التأثير الكبير الذي أحدثه التدريب على الاستراتيجيات في التوافق الانفعالي لدى المجموعة التجريبية.

-بعد **التوافق الاجتماعي** تساوي 50.42%، وهي نسبة تدل على التأثير الكبير الذي أحدثه التدريب على الاستراتيجيات، في التوافق الاجتماعي في المجموعة التجريبية.

-اختبار **التوافق النفسي ككل** تساوي 66.84% ،و هي نسبة تدل على التأثير الكبير للمتغير المستقل؛ ممثلا في التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية المطبقة في الدراسة الحالية، على مستوى التوافق النفسي للمجموعة الإرشادية.

II: عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الرابعة الخامسة والسادسة:

1 :عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الرابعة

نص الفرضية الرابعة: توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء العاطفي، لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

	عدد الأزواج ن	قيمة T1	قيمة T2	قيمة T النظرية	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	14	3	95	12	0.01
التعاطف	14	0	92	12	0.01
المهارات الإج	13	0	78	10	0.01
الذكاء العاطفي	14	0	78	10	0.01

جدول رقم (28)

يوضح دلالات الفروق في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على استبيان الذكاء العاطفي باستخدام اختبار ويلكوكسن wilcoxon test

يتضح من الجدول عدد الأزواج ورتب الفروق الموجبة ورتب الفروق السالبة، وقيمة ت النظرية وأيضا المحسوبة، للفروق بين القياسين القبلي و البعدي، على إختبار الذكاء العاطفي وأبعاده الثلاث حيث أنه:

– بالنسبة لبعد **الوعي بالذات،** كانت ن تساوي 14 و$ت_1$ تساوي 3 و$ت_2$ تساوي 95 وبمقارنة $ت_1$ مع قيمة ت النظرية نجد أن؛ ت المحسوبة أقل من الجدولية ،وبالتالي فإن الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي.

– بالنسبة لبعد **التعاطف أو المشاركة الوجدانية،** نجد قيمة ن تساوي 14 و$ت_1$ تساوي 0 و$ت_2$ تساوي 92 ،وبمقارنة $ت_1$ مع قيمة ت النظرية المقابلة لـ ن تساوي 14 ،نجد أن ت المحسوبة أقل من الجدولية ،وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01؛ وبالتالي فإن الفروق دالة لصالح القياس البعدي

– بالنسبة لبعد **المهارات الاجتماعية** نجد أن قيمة ن تساوي 13 ،و مجموع رتب الفروق الموجبة تساوي 0 ورتب الفروق السالبة تساوي 78. وبمقارنة ت الصغرى مع قيمة ت النظرية نجد أن

المحسوبة أقل من الجدولية ،وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ،وبالتالي فإن الفروق دالة لصالح القياس البعدي.

– بالنسبة للمقارنة بين **الدرجة الكلية لإختبار الذكاء العاطفي** فإن عدد الأزواج ن تساوي 14 ورتب الفروق الموجبة 1 ورتب الفروق السالبة تساوي 100 ،وقيمة ت الجدولية تساوي 12 وبالمقارنة ت المحسوبة مع الجدولية ،يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، وهذه الفروق لصالح القياس البعدي.

وللتأكد من دلالات الفروق بين القياس البعدي والقبلي ،قامت الباحثة بحساب حجم التأثير (تأثير تطبيق الإستراتيجيات) على مستوى الذكاء العاطفي للمجموعة التجريبية، باستخدام مربع معامل إيتا ومربع معامل أوميغا بالاعتماد على نتائج اختبار"**ت**" داخل المجموعات ،والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

	القياس	العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ايتا	تأثير ايتا	قيمة أوميغا	تأثير أوميغا
الوعي بالذات	قبلي	14	72.50	19.61	3.47	0.001	%48.08	قوية	%28.27	متوسط
	بعدي	14	96.35	27.07						
التعاطف	قبلي	14	40	11.81	6.18	0.001	%74.47	قوية جدا	%58.42	كبير جدا
	بعدي	14	77.92	18.39						
المهارات الاجتماعية	قبلي	14	43.85	17.29	6.69	0.001	%77.48	قوية جدا	%60.97	كبير جدا
	بعدي	14	82.07	17.43						
استبيان الذكاء العاطفي	قبلي	14	156.21	34.52	7.69	0.001	%81.97	قوية جدا	%67.46	كبير جدا
	بعدي	14	260.64	45.25						

جدول رقم (29)

يوضح حجم تأثير التدريب على الاستراتيجيات في الذكاء العاطفي في المجموعة التجريبية باستخدام مربع معامل ايتا ومربع معامل أوميغا

يتضح من الجدول رقم (29) حجم العينة و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري ،و قيمة ت و قيمة مربع معامل إيتا ،و مربع معامل أوميغا لحجم تأثير التدريب على الاستراتيجيات، على مستوى الذكاء العاطفي للمجموعة الإرشادية حيث كانت قيمة مربع معمل إيتا تساوي:

– في بعد **الوعي بالذات** 48.08% و هي نسبة مئوية كبيرة تدل على الارتباط القوي بين التدريب على الاستراتيجيات و الوعي بالذات.

–في بعد **التعاطف** 74.47% و هي نسبة مئوية كبيرة تدل على الارتباط القوي جدا، بين التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية المطبقة في الدراسة، و مهارة التعاطف لدى المجموعة التجريبية، و هذا باستعمال اختبار ت للفروق داخل المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي.

–بعد **المهارات الاجتماعية** 77.48 %،و هي نسبة مئوية كبيرة، تدل على الارتباط القوي جدا، بين التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية،و نمو المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية.

– إختبار **الذكاء العاطفي** ككل 81.91% ،و هي نسبة مئوية كبيرة تدل على الارتباط القوي جدا بين التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية المطبقة في الدراسة الحالية، و نمو مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة الإرشادية.

كما أوضح هذا الجدول قيمة مربع معامل **أوميغا ω** ،التي توضح حجم تأثير التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية، في مستوى الذكاء العاطفي و أبعاده الثلاث، بناءا على المقارنة داخل المجموعة الواحدة وهي المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة أوميغا في :

–بعد **الوعي بالذات** تساوي 28.27% ،وهي نسبة مئوية تدل على التأثير فوق المتوسط للتدريب على الاستراتيجيات في نمو مستوى الوعي بالذات لدى المجموعة التجريبية.

–بعد **التعاطف او المشاركة الوجدانية** تساوي 58.42% ،و هي نسبة مئوية تدل على حجم تأثير كبير للتدريب على الاستراتيجيات الإرشادية المطبقة في الدراسة الحالية، على نمو مستوى التعاطف لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلي.

–بعد **المهارات الاجتماعية** تساوي 60.97% ،وهي نسبة مئوية تدل على حجم تأثير كبير جدا، للتدريب على نمو مستوى تمكن أفراد المجموعة الإرشادية من المهارات الاجتماعية ،في القياس البعدي .

-إختبار **الذكاء العاطفي ككل** تساوي 67.46% ،و هي نسبة مئوية تدل على التأثير الكبير للتدريب على الاستراتيجيات ،على نمو مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة الإرشادية بعد التدريب في القياس البعدي .

2: عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الخامسة:

نص الفرضية الخامسة: توجد فروق دالة إحصائيا في الدافع للإنجاز لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

	عدد الأزواج ن	قيمة T1	قيمة T 2	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
الدافع للإنجاز	13	5	68	10	0.01

جدول رقم (30) دلالات الفروق بين المجموعة التجريبية بين القياس القبلي و البعدي على إختبار الدافع للانجاز بإستخدام إختبار ويلكوكسن wilcoxon test

يتضح من الجدول أعلاه عدد الأزواج ن تساوي 13، و مجموع رتب الفروق الموجبة تساوي 5 ومجموع الرتب السالبة وتساوي 68، وبمقارنة ت المحسوبة الصغرى مع قيمة ت النظرية ،عند ن تساوي 13 نجد أن المحسوبة أقل من الجدولية ،وبالتالي الفروق دالة إحصائيا عند 0.01 لصالح القياس البعدي. وللتأكد من تأثير المتغير المستقل في التابع قامت أكد الباحثة بحساب كل من مربع معامل أوميغا ومربع معامل إيتا بالاعتماد على نتائج إختبار ت داخل المجموعات، وكانت النتائج كالآتي:

	القياس	العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ايتا	تأثير ايتا	قيمة أوميغا	تأثير أوميغا
الدافع للإنجاز	قبلي	14	66.42	22.59	2.73	0.01	%36.34	فوق المتوسط	%18.72	متوسط
	بعدي	14	85.78	17.23						

جدول رقم (31)

يوضح تاثير التدريب على الاستراتيجيات في الدافعية للانجاز في المجموعة التجريبية باستخدام مربع معامل إيتا و مربع معامل أوميغا

يتضح من الجدول رقم (31) حجم العينة ن تساوي 14 و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي، و كذلك قيمة ت للفروق بين القياسين في المجموعة التجريبية، وأيضا قيمة مربع معامل إيتا تساوي36.34 % ،و هي نسبة مئوية مقبولة تدلل على العلاقة الايجابية بين التدريب على الاستراتيجيات و الدافعية للإنجاز، في المجموعة التجريبية ،كما يوضح الجدول أعلاه قيمة مربع معامل أوميغا و تساوي 18.72%، و هي قيمة تدل على التأثير الايجابي و لكن ضعيف للتدريب على الاستراتيجيات ،في تنمية الدافعية للإنجاز للمجموعة التجريبية، بالإعتماد على المقارنة بين القياسين القبلي و البعدي.

3 : عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضية السادسة:

نص الفرضية السادسة: توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي، لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

	عدد الأزواج ن	قيمة T1	قيمة T2	قيمة ت النظرية	مستوى الدلالة
التوافق الصحي	14	34	48	21 عند 0.05	غير دالة
التوافق الانفعالي	14	85	0	12	دالة عند 0.01
التوافق المنزلي	14	41	35	21 عند 0.05	غير دالة
التوافق الاجتماعي	14	95	02	12	دالة عند 0.01
التوافق النفسي	13	63	03	10	دالة عند 0.01

جدول رقم (32)

يوضح دلالات الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار التوافق النفسي وأبعاده بإستعمال اختبار ويلكوكسن wilcoxon tes

يوضح الجدول رقم (32) عدد الازواج ن و مجموع رتب الفروق الموجبة ،و مجموع رتب الفروق الموجبة ،و قيم ت النظرية للفروق داخل المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي، على إختبار التوافق النفسي و أبعاده الأربعة،و بمقارنة ت المحسوبة مع ت النظرية في :

-بعد **التوافق الصحي** عند ن تساوي 14 كانت ت المحسوبة اكبر من ت النظرية، و بالتالي لا توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي، في المجموعة التجريبية في بعد التوافق الصحي

-بعد **التوافق الانفعالي** عند ن تساوي 14، كانت ت المحسوبة أقل من ت النظرية و بالتالي

توجد فروق دالة إحصائيا في القياسين القبلي و البعدي في بعد التوافق الانفعالي لصالح القياس البعدي

-بعد **التوافق المنزلي** عند ن تساوي 14 كانت ت المحسوبة أكبر من ت، الجدولية و التالي لا توجد فوق بين القياس القبلي و البعدي، في بعد التوافق المنزلي.

- بعد **التوافق الإجتماعي** ،عند ن تساوي 14 كانت ت المحسوبة أقل من ت الجدولية، و بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا في القياسين القبلي و البعدي، للمجموعة التجريبية في بعد التوافق الاجتماعي لصالح القياس البعدي.

- في **إختبار التوافق النفسي** ككل و عند ن تساوي 14، كانت ت المحسوبة اقل من ت الجدولية، و بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي، في المجموعة التجريبية على اختبار التوافق النفسي لصالح القياس البعدي.

	القياس	العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ايتا	تأثير ايتا	قيمة أوميغا	تأثير أوميغا
التوافق الصحي	**قبلي**	14	97.85	2.82	0.78	غ. د	/	/	/	/
	بعدي	14	85.78	2.45						
التوافق الانفعالي	**قبلي**	14	47.71	15.20	7.97	0.01	%83.01	قوية جدا	%69.06	كبير
	بعدي	14	78.21	12.87						
التوافق المنزلي	**قبلي**	14	57.50	11.18	0.23	غ. د	/	/	/	/
	بعدي	14	57.64	11.21						
التوافق الاجتماعي	**قبلي**	14	45.07	15.06	9.23	0.01	%86.76	قوية جدا	%75.93	كبير جدا
	بعدي	14	78.64	15.69						
الدرجة الكلية للتوافق	**قبلي**	14	242.57	31.43	12.74	0.01	%92.58	قوية جدا	%85.73	كبير جدا
	بعدي	14	311.71	19.14						

جدول رقم (33)

يوضح حجم تاثير التدريب على الاستراتيجيات في التوافق النفسي في المجموعة التجريبية باستعمال مربع معامل ايتا و مربع معامل أوميغا

يوضح الجدول رقم (33) حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، بالاعتماد على المقارنة داخل المجموعة التجريبية ،و المتمثل في التوافق النفسي و أبعاده الأربعة، باستعمال مربع معامل إيتا، و مربع معامل أوميغا،حيث أظهرت النتائج الموضحة في الجدول، أن قيمة مربع معامل إيتا في:

-بعد **التوافق الانفعالي** تساوي 83.01 % ،وهي نسبة مئوية كبيرة تدل على العلاقة القويةجدا، بين التدريب على الاستراتيجيات، و التوافق الانفعالي

-بعد **التوافق الاجتماعي** تساوي86.76% ،و هي نسبة مئوية كبيرة تدل على قوة العلاقة بين التدريب على الاستراتيجيات و التوافق الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية.

-اختبار **التوافق النفسي ككل** تساوي 92.58% و هي نسبة تدل على العلاقة القوية بين التدريب على الاستراتيجيات و التوافق النفسي العام لدى المجموعة التجريبية.

كما أوضحت النتائج المبينة في الجدول أعلاه قيمة مربع معامل أوميغا حيث كانت قيمته في:

-بعد **التوافق الانفعالي** تساوي 69.06% ،و هي قيمة تدل على التأثير الكبير الذي أحدثه التدريب على الاستراتيجيات في التوافق الانفعالي، لدى المجموعة التجريبية.

-بعد **التوافق الاجتماعي** تساوي75.93 % ،وهي نسبة تدل على التأثير الكبير جدا ،الذي أحدثه التدريب على الاستراتيجيات، في التوافق الاجتماعي في المجموعة التجريبية.

-اختبار **التوافق النفسي ككل** تساوي 85.73% ،و هي نسبة تدل على التأثير الكبير جدا للمتغير المستقل، ممثلا في التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية ،المطبقة في الدراسة الحالية على مستوى التوافق النفسي للمجموعة الإرشادية

III: عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضية السابعة والثامنة والتاسعة:

1 :عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضية السابعة:

نص الفرضية السابعة: - لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء العاطفي، لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياس البعدي و التتبعي.

	عدد الأزواج ن	قيمة T_1	قيمة T_2	قيمة الجدولية T	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	14	47	16	12 عند 0.01 21 عند 0.05	غير دالة
التعاطف	13	50.5	15.5	10 عند 0.01 17 عند 0.05	دالة عند 0.05
المهارات الاجتماعية	12	24.5	33.5	12 عند 0.05 07 عند 0.01	غير دالة
إختبار الذكاء العاطفي ككل	14	43	27.5	12 عند 0.01 21 عند 0.05	غير دالة

جدول رقم (34)

يوضح دلالات الفروق في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار الذكاء العاطفي باستخدام اختبار ويلكوكسنwilcoxon test

يتضح من الجدول أعلاه عدد الأزواج ن، و رتب الفروق السالبة و رتب الفروق الموجبة و قيم ت النظرية للفروق داخل المجموعة التجريبية، في القياسين البعدي و التتبعي، على إختبار الذكاء العاطفي و أبعاده الثلاث،و بمقارنة ت المحسوبة مع ت النظرية في:

–بعد **الوعي بالذات** كانت ت المحسوبة أكبر من ت النظرية، و بالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي و التتبعي، في المجموعة التجريبية في بعد الوعي بالذات.

–بعد **التعاطف** كانت ت المحسوبة اقل من ت النظرية عند ن تساوي 13، وهي دالة عند 0.05 ،و بالتالي توجد فروق في بين القياسين البعدي و التتبعي ،في بعد التعاطف لصالح القياس التتبعي.

–بعد **المهارات الاجتماعية** كانت ت المحسوبة اكبر من ت الجدولية، و بالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي و التتبعي، في بعد المهارات الاجتماعية.

– في **إختبار الذكاء العاطفي** ككل كانت قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت النظرية، و بالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي و التتبعي، في مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

2 :عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثامنة:

نص الفرضية الثامنة: – لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياس البعدي و التتبعي.

	عدد الأزواج ن	قيمة T_1	قيمة T_2	قيمة w الجدولية	مستوى الدلالة
الدافع للإنجاز	12	38.5	16.5	12 عند 0.05 7 عند 0.01	غير دالة

جدول رقم (35) يوضح دلالات الفروق في المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على اختبار الدافعية للإنجاز باستخدام اختبار ويلكوكسwilcoxon test

يتضح من الجدول أعلاه عدد الأزواج ن تساوي 12، و مجموع رتب الفروق الموجبة و تساوي 16.15 ،و مجموع رتب الفروق السالبة 38.50، و قيم ت النظرية . و كانت ت المحسوبة أكبر من ت النظرية؛ مما يدلل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز ،لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي.

3: عرض نتائج الدراسة على ضوء الفرضية التاسعة:

نص الفرضية التاسعة: لا توجد فروق في درجات المجموعة التجريبية في نتائج القياس البعدي والتتبعي على اختبار التوافق النفسي.

	عدد الأزواج ن	قيمة T_1	قيمة T_2	قيمة T الجدولية	مستوى الدلالة
التوافق الصحي	13	45	26	17 عند 0.05	غ. د
التوافق الانفعالي	11	26	23.5	10 عند 0.05	غ. د
التوافق المنزلي	13	47	22	17 عند 0.05	غ. د
التوافق الاج	10	22	22	8 عند 0.05	غ. د
الدرجة الكلية	12	34	23	12 عند 0.05	غ. د

جدول رقم (36) يوضح دلالات الفروق في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التوافق النفسي وأبعاده باستخدام اختبار ويلكوكسwilcoxon test

يوضح الجدول رقم (36) عدد الأزواج ن و مجموع رتب الفروق الموجبة، و مجموع رتب الفروق الموجبة و قيم ت النظرية للفروق داخل المجموعة التجريبية، في القياسين البعدي و التتبعي على إختبار التوافق النفسي و أبعاده الأربعة،و بمقارنة ت المحسوبة مع ت النظرية في :

-بعد **التوافق الصحي** عند ن تساوي 13 كانت ت المحسوبة اكبر من ت النظرية، و بالتالي لا توجد فروق بين القياسين البعدي و التتبعي، في المجموعة التجريبية في بعد التوافق الصحي

-بعد **التوافق الإنفعالي** عند ن تساوي 11 كانت ت المحسوبة أكبر من ت النظرية، و بالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا في القياسين البعدي و التتبعي، في بغد التوافق الانفعالي .

- بعد **التوافق المنزلي** عند ن تساوي 13 كانت ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية؛ و التالي لا[2] توجد فوق بين القياس البعدي و التتبعي، في بعد التوافق المنزلي.

- بعد **التوافق الاجتماعي** عند ن تساوي 10 كانت ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية، و بالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا في القياسين البعدي و التتبعي، للمجموعة التجريبية في بعد التوافق الاجتماعي.

- في **إختبار التوافق النفسي ككل** و عند ن تساوي 14 كانت ت المحسوبة أكبر، من ت الجدولية و بالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي و التتبعي ،في المجموعة التجريبية على اختبار التوافق النفسي.

IV: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الأولى،الثانية و الثالثة.

1:مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في بين المجموعة الضابطة ،والمجموعة التجريبية في الذكاء العاطفي في نتائج القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

لقد أوضحت نتائج اختبار هذه الفرضية والموضحة في الجدول رقم (22)، أن قيمة **u = 13** وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج المجموعة التجريبية ،ونتائج المجموعة الضابطة على إختبار الذكاء العاطفي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أكدت النتائج الموضحة في الجدول رقم (22) أن قيمة **u= 40** لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في بعد الوعي بالذات، و هي توضح وجود فروق بين المجموعتين. والفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية. وهذا ما يدل على أن الاستراتيجيات التي تم تطبيقها على أفراد المجموعة التجريبية ،كان لها أثر فعال وإيجابي، على الوعي بالذات لدى أفراد هذه المجموعة التي تمكن أفرادها من الاستفادة من مكاشفة الذات، حيث أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم (23) قيمة مربع معامل **إيتا =32.81 %** ، ومما يبين حجم العلاقة ونسبة الارتباط بين التدريب على الاستراتيجيات المقترحة في الدراسة و نسبة نمو مستوى الوعي بالذات لدى أفراد المجموعة الإرشادية. وأيضا قيمة **أوميغا = 28.27%**، مما يشير إلى أن الاستراتيجيات التي تم تدريب أفراد المجموعة الإرشادية عليها، قد مكنت المجموعة التجريبية من الاستفادة منها، إذ عملت الباحثة على استخدام **إستراتيجية قائمة السلبيات والإيجابيات** نحو الذات، حيث طلبت من كل أفراد المجموعة الإرشادية ،توضيح أهم النقاط الإيجابية والسلبية التي يراها كل من فرد من أفراد المجموعة الإرشادية في نفسه، كواجب منزلي وتمت مناقشته بالتفصيل مع كل فرد من أفراد العينة ،وهي خطوة هدفها مكاشفة الذات والقضاء على الأسطورة التي توجد بداخل كل فرد، أنه لا يخطئ ولا توجد به سلبيات، وما أكد للباحثة هذا أن أغلبية أفراد المجموعة الإرشادية، أكدوا لها أنهم لم يقوموا بهذه الخطوة طيلة حياتهم، الأمر الذي جعلهم يقفون موقف الناقد البناء تجاه الذات. وهي خطوة أساسية مطلوبة لدى كل فرد يبحث عن تغيير نفسه ،وتطوير آدائه. وقد أشارت العديد من الدراسات النفسية إلى فعالية هذه الاستراتيجيات في تنمية وعي الفرد بذاته ومن بينها **دراسة تينا Tina 2004** حيث

أكدت أن هذه الاستراتيجيات، توضح وتكشف للفرد عن علاقته بذاته ؛الأمر الذي يمكنه آليا من تغيير نفسه، ورؤية نفسه بشكل واضح ،حيث أكدت أن هذه الإستراتيجية أشبه ما تكون بتلك المحاولة التي يقوم بها فرد عندما ،يريد أن يرى نفسه في المرآة ليكشف عن محاسن ومساوئ ملبسه؛ بغرض تحسين مظهره. كما استخدمت الباحثة **إستراتيجية تغيير مفردات اللغة** وذلك لتعليم المسترشدين كيفية التعبير عن ذواتهم وعواطفهم، ومشاعرهم بأسلوب دقيق ،وبطريقة صحية .حيث لمست الباحثة في بعض أفراد المجموعة الإرشادية نوعا من جلد الذات، أثناء كتابتهم لقائمة السلبيات. وحاولت الباحثة تعليمهم بعض الألفاظ الدقيقة والمعبرة عن مشاعرهم ،حيث أكدت لهم أن اللغة مؤشر مهم لمفهوم الذات، أي أنها إلية يصدر من خلالها الفرد صورته لذاته للآخرين ؛ فالفرد الذي يستخدم اللغة الدقيقة الايجابية في التعبير عن نفسه، حتى في المواقف السلبية، يستطيع على الأقل أن يكون صادقا مع ذاته، ومع مشاعره. وقد أكد العديد من المنظرين في المدرسة المعرفية وعلى رأسهم **ألبرت اليس A.Ellis** أن اللغة التي يعبر بها الفرد عن نفسه و التي تتسم بعدم الدقة وعدم التحديد تساهم في تشتت عمليات التفكير. **(أبو أسعد، عربيات، 2009، 219-220)** ،مما يجعل الفرد غير قادر على وصف نفسه وعواطفه وصفا دقيقا ،من منطلق أن الكلمات ومعانيها هي التي تشكل طريقة الاستجابة لدى الفرد، فالإنسان المتوافق هو الذي يتمكن من وصف نفسه بدقة، وذلك باستخدامه للكلمات الدقيقة المعبرة عن نفسه، وانفعالاته وأسبابها أيضا ،وطريقة استجابته لها بصورة صحية، حتى وإن كانت هذه الانفعالات سلبية، وبالتالي يتمكن الإنسان من فصل تأثير العواطف، على أساليب التفكير، بمعنى أدق عدم ترك وفسح المجال للعواطف سواء كانت إيجابية أو سلبية للتأثير على التفكير.

كما ساهمت إستراتيجية **الحديث الذاتي** في التوضيح للمسترشدين أن الإنسان يسلك بحسب أو وفق الطريقة التي يفكر بها، فالأفكار التشاؤمية تؤثر على سلوك الفرد؛ فتجعل منه فردا غير واع بذاته يميل دون وعي إلى القلق والسلوك الاكتئابي، والنظرة السلبية الدائمة نحو الذات والآخرين، وكذلك المستقبل. وقد أكدت الباحثة في الجلسات الأولى للمسترشدين إن الحوار الذاتي عند أي نشاط معين من شأنه أن ينبه الفرد إلى تأثير أفكاره السلبية على سلوكه ،وحديث الفرد مع ذاته وما يحويه من انطباعات وتوقعات سواء إيجابية أو سلبية عن المواقف التي تواجهه، هي السبب والفيصل في أسلوب تفاعله وتعامله مع هذه المواقف، سواء بطريقة إيجابية أو سلبية، فمنطقية وعقلانية الحديث الذاتي بما يتسق مع المواقف، تعبر عن عمق وعي الفرد بذاته. فالمتهور المتسرع والمكتئب المتأني كلاهما يفتقدان إلى مفاتيح الحديث الذاتي الواقعي الذي يمكن كليهما من التعامل مع الذات، والمواقف بطريقة

عقلانية نابعة عن وعي رصين بالذات والمواقف، حتى وإن كانت هذه المواقف سلبية. فإيجابية الفرد النابعة من الوعي بذاته أكثر ما تظهر وتبرز في المواقف السلبية.

لقد بين الجدول رقم (23) أن مربع معامل **ايتا = 32.81%** الذي يوضح حجم تأثير التدريب على الإستراتيجيات على بعد الوعي بالذات لدى المجموعة التجريبية وحجم تأثير مرتفع مما يدل على أن الإستراتيجيات التي تم انتقاؤها في هذه الدراسة، لتنمية بعد الوعي بالذات لدى المجموعة الإرشادية والمتمثلة في **قائمة الإيجابيات والسلبيات، تغبير مفردات اللغة والحديث الذاتي** كانت فعالة وأثرت تأثيرا إيجابيا على المجموعة الإرشادية،حيث أسهمت في نمو مستوى وعيهم بذواتهم، الأمر الذي أكده أفراد المجموعة حتى في إجاباتهم على بطاقة التقدير الذاتي المطبقة في الدراسة والموضحة في الملحق رقم (10)حيث كان متوسط النسبة المئوية للإجابة على فقرة حدد مستوى فهمك لنفسك ووعيك بها بعد التدريب **60 %** .

أما في **بعد التعاطف أو المشاركة الوجدانية** فقد أكدت النتائج الموضحة في الجدول رقم (23) أن قيمة **u = 12.50** ،الخاصة بالفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ،في بعد التعاطف دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، لصالح المجموعة التجريبية ،مما يدل على فعالية الإستراتيجيات المطبقة في الدراسة ،في تنمية بعد التعاطف والمشاركة الوجدانية لدى المجموعة التجريبية. حيث تم تطبيق **إستراتيجية تغير القواعد** وهي إستراتيجية معرفية تابعة للاتجاه المعرفي السلوكي **لآرون بيك**،حيث قامت الباحثة باستقراء حدود التعاطف لدى أفراد الجماعة الإرشادية وتبين أنها غير واضحة أو بالأحرى غير منطقية لدى أغلبية أفراد الجماعة الإرشادية، وقامت الباحثة بإجراء مقارنة توضيحية لتبيان حدود **التعلق الآمن وغير الآمن** والفرق بين التعاطف الإيجابي والتعاطف السلبي ،الذي يحوي معاني التماهي في الآخر، إستبعاد الذات، حيث قامت الباحثة بتوضيح للمسترشدين أن التعاطف والمشاركة الوجدانية يحوي في مضمونها إيجابية في التفاعل مع الآخر، مع المحافظة على الحدود الشخصية، والمشاركة الوجدانية بعيدة تماما عن مفهوم التباهي مع الآخر، ذلك أن هذا السلوك نوع من عزل الذات أو إلغاء الذات من الوجود، غير أن المشاركة الوجدانية تعني إيجابية التعاطف والعمل على مساعدة الآخر دون إلحاق الضرر بالذات.

لقد بينت النتائج الموضحة في الجدول رقم (23) أن مربع معامل إيتا في بعد المشاركة الوجدانية ،يساوي **76.35%** حيث توضح هذه النتيجة إرتباط بعد المشاركة الوجدانية بالتدريب على

إستراتيجية تغيير القواعد. حيث اتضح أن مستوى المشاركة الوجدانية ارتفع مستواها لدى المجموعة التجريبية بعد التدريب على إستراتيجية تغيير القواعد.

كما أوضحت النتائج المبينة في هذا الجدول قيمة مربع معامل أوميغا، الذي يوضح حجم التأثير الإيجابي لاستراتيجيات **تغيير القواعد ولعب الدور** في مستوى التعاطف لدى المجموعة التجريبية، إذا كانت قيمة **أوميغا** تساوي **59.41%** ،وهو حجم تأثير كبير، يؤكد فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية المشاركة الوجدانية لدى أفراد المجموعة التجريبية ،حيث حققت هذه الأخيرة نموا في التعاطف مقارنة بالمجموعة الضابطة التي كانت نتائج القياس القبلي فيها مكافئة للمجموعة التجريبية.

أما في **بعد المهارات الاجتماعية** فقد بينت النتائج الموضحة في الجدول رقم (23) أن قيمة اختبار مان ويني **u=19.5** للفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ،مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد المهارات الاجتماعية، في استبيان الذكاء العاطفي لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يؤكد الأثر الإيجابي للتدريب على إستراتيجيات **المحاضرة ولعب الدور** حيث قامت الباحثة بتقديم محاضرة لأفراد الجماعة الإرشادية حول المهارات الاجتماعية والاتصال وأشكاله ودوره في تنمية الصحة النفسية. ذلك أن الإنسان الذي يتمتع بالصحة النفسية هو الإنسان الذي يتمكن من الاتصال مع الآخر، حتى وإن اختلف معه في الرأي والتوجهات ،فالاتصال مع الآخر لا يعني التطابق معه والتماهي في شخصيته، بقدر ما هو تواصل إنساني مثلما يهدف إلى التأثر فهو أيضا يهدف إلى التأثير، ودار أثناء الجلسة نقاش واسع بين أفراد الجماعية الإرشادية والباحثة، لتوضيح هذه المهارات وكيفية ممارستها، كما قامت الباحثة بتمثل دور أستاذ مع طالبة من أفراد الجماعة الإرشادية، لتوضيح مهارات التواصل، حيث كان الدور الأول يمثل دور المستمع والمنصت باهتمام، أما الدور الثاني فهو دور الأستاذ المنشغل والذي يتمثل دور المستمع الصوري، ثم دار نقاش بين الباحثة وأعضاء الجماعة الإرشادية حول مهارات التواصل السمعي والبصري والحسي، في تنمية العلاقات بين الأفراد وأنواع الرسائل التي تصل إلى المتحدث ،عندما يجد من يسمعه وعندما يفقده.

لقد أوضحت النتائج المبنية في الجدول رقم(23) أن قيمة **ايتا** تساوي **72.29 %**،وهي تبين قوة العلاقة بين التدريب على إستراتيجية **المحاضرة والمناقشة وكذا لعب الدور** ،وتنمية المهارات الاجتماعية لدى المجموعة الإرشادية. كما توضح من خلال الجدول قيمة **أوميغا=53.64%**، وهي

تبين قوة وحجم تأثير التدريب على الإستراتيجيات، على نمو مستوى المهارات الاجتماعية لدى المجموعة الإرشادية. ما يدل على فعالية إستراتيجية المحاضرة والمناقشة ولعب الدور في تنمية مستوى المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. ذلك أن **إستراتيجية لعب الدور** منهج يمثل فيه الأفراد أدوارا بسيطة تكشف عن بعض مواقف الحياة الحقيقية ،مما يمكن الجميع من فهم و استيعاب جديد للمواقف. وقد أكد العديد من الباحثين أن إستراتيجية لعب الدور، تستخدم كأسلوب تعليمي لاكتشاف عمليات التفاعل بين الأشخاص في مجتمع ما، و مساعدة أعضاء الجماعة على فهم و إدراك مشاعرهم و كذا مشاعر الآخرين، و دوافع سلوكهم في المواقف الاجتماعية، لزيادة قدرتهم على آداء السلوك الايجابي(**محروس،منال محمد،35،2010**) ،وهذا ما حاولت الباحثة تطبيقه لتوضيح أساليب التواصل الايجابية، و كذا أساليب التواصل السلبية والمقارنة بينهما،للوقوف على مشاعر الطرفين في الأدوار وفي نفس الوقت تعلم أساليب التواصل الايجابية، لممارستها في الحياة اليومية للمسترشد.

كما أوضح الجدول رقم (23) أن قيمة إختبار **مان ويتني u=13** ،للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على **إختبار الذكاء العاطفي**، دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على إختبار الذكاء العاطفي ككل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ،مما يثبت الأثر الإيجابي للتدريب على الإستراتيجيات المقترحة في الدراسة، في تنمية الذكاء العاطفي بأبعاده المكونة له، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع **دراسة محمد عبد السميع رزق على طلبة الجامعة 2002** بالسعودية **ودراسة أبو غزال على الأطفال 2004** بالأردن ،ودراسة **رندا رزق الله 2006** بسوريا على التلاميذ، **ودراسة بديع موسى حسن عوض 2008** على تلاميذ التعليم الثانوي بالأردن، ودراسة **يانغ وانغ بتايوان 2001**، ودراسة **سميث 2001 Smith** بالولايات المتحدة الأمريكية على مجموعة من مدراء لشركات إنتاجية وكذلك دراستة تينا بسلوفينيا، على مجموعة من الشباب الذين تراوحت أعمارهم بين 15–25 سنة. مما يدل على فعالية استخدام إستراتيجيات الإرشاد المعرفي في تنمية مهارات الذكاء العاطفي، ولدى الفئات العمرية المختلفة ،وأيضا في الثقافات المختلفة. حيث ظهرت فعالية البرامج التدريبية الإنمائية للذكاء العاطفي في الدراسات المذكورة، رغم الفروق في الثقافات. وأيضا التباين في الخصائص النفسية للمراحل العمرية للعينات المستهدفة للتدريب على هذه البرامج ،والاختلاف الوحيد كان في طبيعة

الإستراتيجيات الإرشادية المستخدمة ،اتساقا مع الخصائص النفسية للعينة .فالإستراتيجيات التي طبقت مع الأطفال مثلا كانت تختلف عن تلك التي استخدمت مع العينات الأكبر سنا.

وقد أشار منظرو الذكاء العاطفي إلى أن قدرات الذكاء العاطفي، يمكن التدريب عليها وتنميتها فهي تعد الفرد لتكيف أفضل، وتزيد من فرص نجاحه في الحياة **Mayer, Salovey&Caruso 2002** وأنه يتطور مع مرور الوقت، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل الإرشادي **Bar-on** 1997. وقد يبلغ هامش التنمية فيه 80% **Golman, 1997**، لتعزيز توافق الفرد مع نفسه ومع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

وما عزز نتيجة البحث الحالي في تنمية الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة، مناسبة واتساق الإستراتيجيات المستخدمة في الدراسة مع الخصائص النفسية والمعرفية المميزة للطالب الجامعي، فإستراتيجية **المناقشة وإعادة البناء المعرفي**، مكنت أفراد المجموعة الإرشادية من التفاعل بينهم و التعبير عن وجهات نظرهم فيما يخص نظرة كل واحد إلى نفسه، وأيضا إلى علاقاته ما وفر لهم فرصة التقويم الذاتي لهذه النظرة إلى الذات وإلى الآخر، بعد تمكن كل واحد منهم من أخذ مسافة عن نفسه ليراها بطريقة تختلف عن الماضي ،هدفها هو إعادة البناء بمعنى إعادة النظر وإعادة التفكير في هذه النظرة إلى الذات، ومحاولة تعديلها وجعلها أكثر منطقية وأكثر عقلانية وأكثر واقعية.

كما مكنت إستراتيجية المحاضرة التعريفية بالذكاء العاطفي، وطلبة الجامعة –المجموعة التجريبية– من التعرف على مهارات الذكاء العاطفي، وكيف أسهمت هذه المهارات في نجاح الكثير من الأفراد ذوي القدرات العقلية المتوسطة في حياتهم العامة ،وكيف فقد العديد من الأفراد ذوي القدرات العقلية الفائقة ،طعم النجاح في الحياة نتيجة لعدم تمكنهم من هذه المهارات، وهذا بناء على نتائج دراسات عالمية عرضتها الباحثة على أفراد المجموعة التجريبية.لقد مكنت إستراتيجية إعادة البناء المعرفي ،أفراد المجموعة التجريبية من اكتشاف دور الأفكار في السلوك ،انطلاقا من العلاقة بين A – **B – C** ذلك أن طريقة وأسلوب إدراك الفرد لنفسه وللآخرين، هي المتحكم الوحيد في سلوكه نحو ذاته ونحو الآخرين فكلما إتسمت هذه الأفكار بالعقلانية والمنطقية والواقعية ؛ تميز سلوك الفرد بالصحة والتوافق ،وكلما اتسمت هذه الأفكار باللاعقلانية و اللاواقعية حدث العكس.

لقد أشارت النتائج الموضحة في الجدول رقم (23) أن قيمة معامل **ايتا تساوي 94.27%** والتي بينت العلاقة بين التدريب على إستراتيجيات المنتقاة في الدراسة، و نمو مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج الموضحة في الجدول قيمة معامل أوميغا فيه

=66.60% ،والتي بينت حجم تأثير التدريب على الإستراتيجيات المنتقاة في الدراسة على نمو مستوى الذكاء العاطفي، لدى المجموعة الإرشادية، حيث بلغ حجم التأثير **66.60%** وهو حجم تأثير قوي جدا، مما يؤكد ويعزز نتائج اختبار مان ويني للفروق بين المجموعتين، حيث أظهرت قيمة أوميغا أن الفروق المحسوبة باختبار مان ويني ليست وليدة الصدفة، وإنما هي نتيجة للتدريب على الإستراتيجيات الإرشادية الإنمائية والمناسبة للعينة المتمثلة في طلبة الجامعة ،حيث أن الإرشاد المعرفي السلوكي يركز على تغيير وتعديل الأفكار، لدى المسترشد نحو ذاته ونحو الآخرين، كما يركز على المشاركة النشيطة للمسترشد، والعمل كفريق في الإرشاد الجمعي **(مصطفى ومحمد ،2011،196)**.

وهو أسلوب إرشادي أصلح ما يكون مع الراشدين –كطلبة الجامعة– فالبحوث التي قام بها **ألبرت أليس** كلها كانت تقريبا على طلبة الجامعة، مما يثبت فعالية إستراتيجيات هذا الاتجاه الإرشادي مع العينة المقصودة في هذه الدراسة.

2 :مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. في الدافع للإنجاز في نتائج القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. لقد أوضحت نتائج اختبار هذه الفرضية والموضحة في الجدول رقم (24) أن قيمة اختبار مان ويني **u=41**، وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة ،على اختبار الدافع للإنجاز في القياس البعدي ،لصالح المجموعة التجريبية. مما يثبت الأثر الإيجابي للتدريب على إستراتيجيات الإرشاد النفسي المطبقة في هذه الدراسة، لتنمية دافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة، حيث تم تطبيق **إستراتيجية البحث عن المعنى و إرادة المعنى** المستقاة من الاتجاه القائم على المعنى في الإرشاد وكذلك إستراتيجية المحاضرة و النمذجة.

فمن خلال إستراتيجية المحاضرة تم توضيح أهم الخصائص النفسية التي تميز الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز، بناء على نتائج دراسات عالمية ميدانية، **كدراسة صفاء الاعسر (1989)، ونبيه إسماعيل (1982)** ودراسة **ستيفن ورولاند Stephen&Roland (1981)** حيث أكدت كل هذه الدراسات، أن أهم الخصائص التي تميز ذوي الدافعية المرتفعة، تتمثل في تفضيل الأعمال التي تتطلب المسؤولية الشخصية، والمثابرة في العمل حتى إنهائه، كما يتمتعون بثقة عالية في أنفسهم والاستقلالية وارتفاع مستوى الطموح .كما يتميزون بالسلوك التنافسي. وقامت الباحثة بمناقشة هذه الخصائص مع كل أفراد المجموعة الإرشادية وأكدت على ضرورة التحلي بهذه الخصائص ،كما قامت

الباحثة بتطبيق إستراتيجية النمذجة حيث عرضت سير لشخصيات إنجازية ،والتي واجهت الكثير من الصعوبات، إلا أنها قامت بإنجازات لازال التاريخ يذكرها مثل أديسون، فيكتور فرانكل، كما عرضت الباحثة بعض الدراسات غير ثقافية التي تناولت الفروق في الدافعية للإنجاز ،وفق متغير الثقافة حيث بينت هذه الدراسات أن المستوى المرتفع لدافعية الأفراد في ثقافة معينة، من شأنه أن يصنع الفرق بين الدول وبين الثقافات.

كما استخدمت الباحثة إستراتيجية **البحث عن المعنى وإرادة المعنى** ،لمساعدة المسترشدين على دعوتهم إلى ضرورة تحديد معاني لحياتهم ،وبذل الجهد في تحقيقها ،ذلك أن الإنسان الذي يعيش دون هدف ودون جهد لتحقيقه ،غالبا ما يكون عرضة للفراغ الوجودي، كما أكد **فيكتور فرانكل** في كتاباته، وقد حاولت الباحثة مساعدة المسترشدين في ذلك ومساعدتهم في تنظيم الوقت وترتيب الأولويات ،وعرضت عليهم بعض الآليات لذلك. حيث طلبت كل واحد تحديد خطة أو برنامج يومي شهري وسنوي بحيث يكون هذا البرنامج مرنا،كما حثتهم على استعمال هرم الأهداف الشهري والسنوي و تزمين هذه الأهداف، لكي يستطيع كل واحد منهم فيما بعد من تقويم نفسه، وتحديد نسبة تحقيق الأهداف ،وكذلك تقويم الوقت للابتعاد عن مضيعاته. وقد استعانت الكثير من الدراسات بهذه الإستراتيجيات، وتوصلت إلى نفس نتائج الدراسة الحالية كدراسة **هجز ومارتراي** **Hughes&Martray 1991**، حيث اعتمدت على أنشطة صياغة الهدف، والمثابرة لتنمية الدافعية لدى المراهقين، كما اعتمدت دراسة **لندا وميشيل Linda&Michelle 1995** على إستراتيجية المهارات التنظيمية ،وإستراتيجية صياغة الهدف لرفع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى تلاميذ، الصف الرابع ودراسة **بورجان Burgan 1985** على طلاب الجامعة ،التي أكدت أن تنظيم الوقت للاستذكار وتعديل أساليب التفكير، إستراتيجيات إرشادية فعالة لتنمية الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة (**أبو شقة،2007، 65**).

وقد بينت النتائج الموضحة في الجدول رقم (25) أن قيمة **ايتا** تساوي 16.25% وهي تبين حجم وقوة العلاقة بين التدريب على الإستراتيجيات ونمو مستوى الدافع للإنجاز لدى العينة كما وضح هذا الجدول قيمة معامل أوميغا والتي تساوي 13.89.%والذي يبين حجم تأثير التدريب على الإستراتيجيات ونمو الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة في المجموعة التجريبية حيث بلغ 13.89%وهو تأثير مقبول مما يؤكد ويزيد من ثبوت فعالية الإستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة وهي البحث عن المعنى و إرادة المعنى لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة –وقد اتسقت نتائج

هذه الدراسة مع نتائج **دراسه فهد مصطفى سعادة 2007** ،على طلبة التعليم الثانوي بالأردن. ودراسة **كلاو** على طلبة المرحلة الأساسية ودراسة **لشنك وارتمر schunk& ertmer** على طلبة الجامعة ودراسة **شابلي shapely** على تلاميذ الصف العاشر ،حيث أثبتت كل هذه الدراسات فعالية إستراتيجيات التنظيم، خاصة تنظيم الوقت وتحديد الأهداف وصياغتها وتزمينها، في تنمية الدافع للإنجاز لدى مختلف فئات التدارس بداية الابتدائي، الإعدادي، الثانوي والجامعي.

3: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التوافق النفسي في نتائج القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

لقد أوضحت نتائج اختبار هذه الفرضية الموضحة في الجدول رقم (26)، أن قيمة اختبار مان وتيني u=4. وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يؤكد وجود فروق دالة ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على اختبار التوافق النفسي المستخدم في هذه الدراسة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية وهذا ما يثبت:

1- العلاقة الإيجابية بين الذكاء العاطفي والتوافق النفسي.

2- العلاقة الإيجابية بين الدافع للإنجاز والتوافق النفسي.

3- الأثر الإيجابي للإستراتيجيات المستخدمة لتنمية التوافق النفسي، لدى طلبة الجامعة من خلال تنمية كل من الذكاء العاطفي والدافعية للإنجاز.

وقد بينت النتائج الموضحة في الجدول رقم (26) أن قيمة u=8، لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، في بعد التوافق الانفعالي أنها دالة إحصائيا عند مستوى 0.06، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن الإستراتيجيات التي تم التدريب عليها أسهمت في نمو التوافق الانفعالي، لدى طلبة الجامعة عينة المجموعة التجريبية ،وقد اتسقت هذه النتيجة مع دراسة **صالح فؤاد الشعراوي** 2003 بمصر، حيث أكدت هذه الدراسة فعالية برنامج إرشادي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي السلوكي، في تحسين مستوى الإتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة حيث اعتمدت هذه الدراسة على إستراتيجية إعادة البناء المعرفي وتغيير مفردات اللغة و غيرها.

كما أوضحت النتائج المبينة في الجدول رقم (27) أن قيمة **ايتا=75.26%** لقياس حجم العلاقة بين التدريب على الإستراتيجيات ونمو مستوى التوافق الانفعالي، أنها علاقة قوية كما بين الجدول قيمة أوميغا لقياس حجم تأثير التدريب على الإستراتيجيات، ونمو مستوى التوافق النفسي حيث كانت قيمة **أوميغا=57.93%** ، وهي نسبة عالية تؤكد أن التدريب على الإستراتيجيات لم يصنع الفروق فقط بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، إنما أثر تأثيرا قويا على مستوى التوافق الانفعالي لدى الطلبة عينة المجموعة التجريبية. وقد اتسقت هذه النتيجة مع دراسة **محمد أحمد إبراهيم سعفان 2001** ،حول فعالية إستريتيجيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي و كذلك إستراتيجيات الإرشاد القائم على المعنى في خفض الغضب ،لدى طلبة الجامعة بإعتبارها إستراتيجيات تتسق و الخصائص المعرفية و الوجدانية لهذه المرحلة. كما قام الباحث بمقارنة بين فعالية إستراتيجيات كل إتجاه و توصل إلى أن كلا الاتجاهين و من خلال الإستراتيجيات المطبقة أنهما فعالان في خفض الغضب لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة.

أما فيما يتعلق ببعد **التوافق الاجتماعي** فقد أوضحت النتائج المبنية في الجدول رقم (27)، أن قيمة اختبار مان ويني u=7 لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ، مما يثبت على أن الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، في بعد التوافق الاجتماعي دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية ،وهذا يؤكد أن الإستراتيجيات المنتقاة في هذه الدراسة كان لها أثر إيجابي في تنمية مستوى التوافق الاجتماعي، لدى طلبة المجموعة الإرشادية التجريبية. وقد اتسقت هذه النتيجة مع **دراسة نايفة محمد الشويكي 2004** ودراسة **عبير عبد الرزاق عبده 2010** ، ودراسة **أحمد عبد الكريم العمايرة** حيث أكدت هذه الدراسات فعالية إستراتيجيات الإرشاد السلوكي المعرفي في تحسين وتنمية مستوى التوافق الاجتماعي لدى العينات المختلفة. كما اتسقت هذه النتيجة مع دراسة **ميماس كمور2007** ،التي أكدت فعالية الإرشاد المستند على مهارات الذكاء العاطفي في تحسين مستوى التوافق الاجتماعي، وخفض السلوكيات العدوانية لدى تلاميذ التعليم الأساسي في الأردن.

كما اتسقت هذه النتيجة أيضا مع دراسة **طارق زيد حمد الوريكات 2010** ،التي أكدت فعالية إستراتيجية إعادة البناء المعرفي وضبط الذات كاستراتيجيات إرشادية معرفية ،فعالة لضبط الغضب وخفض الاكتئاب كسلوكيات لا توافقية لدى المراهقين.

إضافة إلى فعالية المدخل السلوكي المعرفي، فإن هذه الدراسة أيضا أثبتت فعالية إستراتيجيات الإرشاد القائم على المعنى لفيكتور فرانكل من خلال جلساته، التي تضمنت البحث عن المعنى، وإرادة المعنى، حيث بينت الباحثة لأفراد الجماعة الإرشادية أنه على الإنسان وفي أي مرحلة عمرية ،أن يحدد أهدافا له في الحياة ويعمل بكل جهده على التخطيط لها ،لتحقيقها ذلك أن الإنسان الذي يعيش اللاهدف يكون عرضة للفراغ الوجودي، كما يكون عرضة للمشكلات والاضطرابات الانفعالية.

وذلك من خلال توضيح الوعي بمعنى الحياة والحب والجمال. فالإنسان الذي يحدد ويبين معنى لحياته، تتولد لديه تلك الرغبة والدافع لتحقيقه وبقدر إصراره يكون تحقيق الهدف أقرب مهما كان صعبا.

كما أوضحت النتائج الموضحة في الجدول رقم (27) أن قيمة **ايتا=69.93%** والتي تبين قوة العلاقة بين التدريب على الإستراتيجيات كمتغير مستقل، والتوافق الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، أنها قوية جدا كما بين الجدول قيمة **أوميغا=50.42** والتي توضح حجم تأثير التدريب على إستراتيجيات الإرشاد المعرفي المنتقاة في هذه الدراسة، على مستوى التوافق النفسي لدى أفراد المجموعة الإرشادية ،حيث بلغت 50.42% وهي نسبة كبيرة مما يدل ويؤكد على الأثر الإيجابي و الكبير للتدريب على إستراتيجيات الإرشاد المعرفي، وإستراتيجيات الإرشاد القائم على المعني، المنتقاة في هذه الدراسة في تنمية مستوى التوافق الاجتماعي، لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية، حيث أصبح المسترشدون حسب استجاباتهم على بطاقة التقرير الذاتي، أكثر قدرة على التواصل مع الآخرين، نتيجة لمستوى الوعي الذاتي والاجتماعي الذي استطاعوا أن يحققوه من خلال الجلسات، حيث أكدوا أنهم أصبحوا أكثر قدرة على فهم مشاعر الآخرين، وسلوكياتهم بناء على الخبرات العاطفية ،وبناءا أيضا على الفروق الوجدانية الطبيعية التي توجد بين الأفراد ،كما أصبحوا أكثر وعيا بتأثير انفعالات الآخرين على تصرفاتهم ،وأكثر إدراكا وتفهما للطريقة التي يسلك بها كل واحد منهم تجاه الآخرين، انطلاقا من وعيهم بانفعالات الآخرين، كما أكد أفراد المجموعة الإرشادية من خلال بطاقة التقرير الذاتي، أنهم أصبحوا أكثر مرونة في علاقاتهم ،بعد وعيهم وإدراكهم أن التعاطف مع الآخر لا يعني التماهي، في الحالة الوجدانية مع الآخرين، بقدر ما هي سعي لأداء فعال والقيام بدور مؤثر إيجابي في مساعدتهم على تخطي مشكلات تواجههم، لأن التماهي دون فعالية، ميزة سلبية تغلف نفسيا واجتماعيا أنها إيجابية.

كما أن ارتقاء الفرد ونمو معرفته الانفعالية ،تلعب دورا هاما في القدرة على التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي والسلبي، فهي ترتبط إيجابيا بالتعاون وسلبيا مع المشكلات الداخلية المتمثلة، في الوحدة والحزن والاكتئاب **Izand et al 2001.**

كما أوضحت النتائج المبينة في الجدول رقم (27) أن قيمة اختبار مان ويني **u=88.50** لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في بعد التوافق الصحي أنها غير دالة، وبالتالي لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ،في التوافق الصحي وقد يعود هذا إلى أن البنود التي تقيس التوافق الصحي، في اختبار هيوم بيل تقيس الصحة الجسدية التي لم تتأثر بالتدريب على الإستراتيجيات الإرشادية المطبقة في الدراسة.

أما بالنسبة لبعد التوافق المنزلي، فقد أوضح الجدول رقم (27) أن قيمة **u=71** لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية أنها غير دالة، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في بعد التوافق المنزلي وبالتالي فإن الإستراتيجيات التي تم التدريب عليها ،لم تؤثر في هذا البعد لدى المجموعة الإرشادية ،وقد يعود هذا إلى أن أفراد المجموعة الإرشادية يواجهون مقاومة من أسرهم نتيجة للتغير الذي أحدثه، تطبيق الإستراتيجيات، وقد يحتاجون إلى فترة زمنية أطول لإثبات هذا التغير الإيجابي لأسرهم، وفق ما أكده بعض أفراد المجموعة الإرشادية من خلال بطاقة التقرير الذاتي.

كما أوضح الجدول رقم (27) أن قيمة **ايتا=81.54%** ،لبيان حجم تأثير التدريب على الإستراتيجيات على التوافق النفسي العام لطلبة الجامعة، وهي نسبة توضح قوة العلاقة بين التدريب على الإستراتيجيات ومستوى التوافق النفسي العام. كما أوضح هذا الجدول أن قيمة **أوميغا =66.84** لبيان حجم تأثير التدريب على مستوى التوافق، وهي نسبة كبيرة وتدل على فعالية وكفاءة الإستراتيجيات في تنمية التوافق النفسي العام للطلبة في المجموعة التجريبية، وقد اتفقت هذه نتائج هذه الدراسة مع دراسته **لارسن Larsen 1990**، ودراسة **دافيز وبوستر Davis&Borster 1991**، ودراسته **كاملة فهيم الفرح 1999**. دراسة **محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان 2001** ،حيث أكدت كل هذه الدراسات فعالية الإستراتيجيات المعرفية إعادة البناء المعرفي، تعبير القواعد، لعب الدور، تغيير مفردات اللغة وكذلك فعالية إستراتيجيات المدخل القائم على المعنى في تنمية التوافق النفسي العام، لدى الفئات المختلفة ،حتى العينات العيادية **كدراسة كاملة فهيم الفرح** بحيث عملت هذه الإستراتيجيات على تحقيق مستوى مقبول جدا من الإتزان الانفعالي والاجتماعي، مما يمكن أفراد المجموعة الإرشادية

من تحقيق التوافق والتوازن، نتيجة لاكتسابهم أساليب تفكير عقلانية وتمكنهم من تعلم تقنية المراقبة الذاتية، والمكاشفة تمكنهم أيضا من تغيير بعض القواعد الخاصة بحياتهم.

V: مناقشة و تفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات الرابعة الخامسة و السادسة

1: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء العاطفي لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

لقد أوضحت النتائج المبينة في الجدول رقم (28) أن قيمة الفروق داخل المجموعات، حيث كانت T الصغرى المحسوبة أقل من الجدولية ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01. وهذه القيمة تثبت الدلالة الإحصائية للفروق داخل المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي، على إختبار الذكاء العاطفي لصالح القياس البعدي. مما يزيد من التأكيد على فعالية الإستراتيجيات الإرشادية المستخدمة في الدراسة الحالية.

كما أوضحت النتائج المبينة في الجدول رقم (28) أن قيمة اختبار ويلكوكس للفروق داخل المجموعات حيث كانت T الصغرى المحسوبة تساوي 3، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وهي قيمة تثبت الدلالة الإحصائية للفروق داخل المجموعة الإرشادية، (التجريبية التي تعرضت للتدريب على الإستراتيجيات) بين القياسين القبلي والبعدي، في بعد الوعي بالذات لصالح القياس البعدي. وهذا يؤكد فعالية الإستراتيجيات المنتقاة في هذه الدراسة لتنمية الوعي بالذات، لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث عملت الباحثة على تعليم المسترشدين المواظبة على مساءلة الذات، مثلا ألا -أعمل على إجترار إحساسات ومشاعر غير مريحة وعديمة الجدوى؟

- هل هناك بعض العناصر من الواقع تعزز قناعاتي؟
- هل ردود أفعال تجاه المواقف وتجاه نفسي لها مبررات عقلانية؟

ذلك أن هذا النوع من التفكير يساعد الفرد، دائما على التقويم الدوري لأفكاره عن ذاته ،ومن ثم سلوكياته من منطلق أن الأفكار، هي التي تحدد سلوك الفرد تجاه نفسه وتجاه الآخرين.

كما أوضحت النتائج المبينة في الجدول رقم (29) قيمة **ايتا=48.08** التي توضح حجم العلاقة بين التدريب على الإستراتيجيات المعرفية، وتنمية الوعي بالذات لدى المجموعة الإرشادية،

وهي قيمة توضح قوة العلاقة بين التدريب على الإستراتيجيات والوعي بالذات، كما يوضح الجدول قيمة **أوميغا =0.28** التي تبين حجم تأثير ايجابي للتدريب على الإستراتيجيات، ونمو مستوى الوعي بالذات لدى المجموعة الإرشادية حيث بلغت **28.27%**، وهي قيمة كبيرة تزيد من التأكيد على فعالية الإستراتيجيات المستخدمة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة **ماكارلي واتكنسون وتوماسيون Macarty & Atkinson & Tomasion**، التي أثبتت دور الإستراتيجيات الإرشادية المعرفية في تنمية مهارات إدارة الذات. وقد أوضحت هذه النتائج دور التدريب على الإستراتيجيات، في تحقيق التغير والنمو لدى المجموعة التجريبية، في بعد الوعي بالذات.

أوضحت النتائج المبينة في الجدول رقم (28) أن قيمة اختبار ويلكوكس، حيث **T** الصغرى المحسوبة = 0 ، وهي قيمة دالة إحصائيا مما يثبت أنه توجد فروق دالة إحصائيا في بعد المشاركة الوجدانية ،في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي، ومما يدل أيضا على فعالية الأثر الإيجابي، للتدريب على الإستراتيجيات في تنمية التعاطف والمشاركة الوجدانية، لدى أفراد المجموعة التجريبية، والمتمثلة في تغيير القواعد ولعب الدور، هذه الإستراتيجية الأخيرة التي منحت لأفراد المجموعة الإرشادية، فرصة قراءة الوجوه (من اختبار ماير و سالوفي للذكاء الانفعالي) وقامت الباحثة بتوجيه الطلبة، لتمثيل هذه الوضعيات العاطفية في جو مرح أضفى انتعاشا على الجلسة.

كما أوضح الجدول رقم (29) قيمة **ايتا=74.47%** للدلالة على قوة العلاقة بين التدريب على هذه الإستراتيجيات ،ونمو مستوى المشاركة الوجدانية ،توضح النتيجة أن العلاقة قوية بينهما كما أوضح الجدول قيمة **أوميغا =58.42%** ،وهي قيمة كبيرة توضح حجم تأثير التدريب على الإستراتيجيات، ونمو مستوى المشاركة الوجدانية لدى أفراد المجموعة التجريبية. كما أوضح المسترشدون من خلال إجاباتهم على بطاقة التقرير الذاتي، أنهم استشعروا نمو هذا المتغير وكان متوسط النسبة المئوية لهذا النمو **75%**.

كما أوضح الجدول رقم (28) قيمة اختبار ويلكوكس، حيث كانت **T** الصغرى المحسوبة = 0 بين القياسين القبلي والبعدي في بعد المهارات الاجتماعية، أنها قيمة دالة إحصائيا، وكانت هذه الفروق لصالح القياس البعدي. مما يؤكد نمو مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويرجع هذا إلى الأثر الإيجابي للإستراتيجيات، التي يتم التدريب عليها والمتمثلة في المحاضرة، تغيير

القواعد ولعب الدور ،حيث تم تمثيل دور أستاذ وطالب حيث يتحدث هذا الأخير لأستاذه مع أستاذه في موقفين.

الموقف الأول: يكون فيه الأستاذ غير مبال تماما بما يقوله الطالب ولا ينظر إليه بحيث لا توجد أي مؤشرات لاستماعه لطالبه أو .... إليه.

الموقف الثاني: يكون فيه الأستاذ منصتا جيدا متواصلا مع طالبه، وبعيد بعض الكلمات التي يقولها الطالب ويشير إليه برأسه بالموافقة.

وفي نهاية الموقفين تسأل الباحثة الطالبة عن شعورها في كلا الموقفين. ثم تم فتح نقاش عام في الجلسة حول هذين الموقفين، لغرض توضيح مهارات التواصل السمعي البصري والحسي، وهو ما أكسب الطلبة خبرة جديدة في آليات التواصل، حسب ما أكده المسترشدون في نهاية الجلسة.

كما أوضح الجدول رقم (29) قيمة **ايتا =77.48%** وتدل على قوة العلاقة بين التدريب على هذه الإستراتيجيات، والنمو في مستوى المهارات الاجتماعية، لدى أفراد المجموعة التجريبية ،كما أوضح الجدول قيمة **أوميغا=60.97** وهي تدل على حجم التأثير الكبير، الذي حققه التدريب على هذه الإستراتيجيات ،في نمو مستوى المهارات الاجتماعية، لدى أفراد المجموعة التجريبية ،وهذا بعد مقارنة الفروق في القياسين القبلي والبعدي في هذا البعد.

كما أوضح الجدول رقم (28) قيمة اختبار ويلكوكس لاختبار الفروق داخل المجموعات، أن قيمة T الصغرى المحسوبة = 0 وهي قيمة دالة إحصائيا مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، على إختبار الذكاء العاطفي للمجموعة لصالح القياس البعدي، وتعزز الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، داخل المجموعة التجريبية ،الفروق التي تم حسابها بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في الفرضية الأولى. وبالتالي فإن الفروق سواء كانت بين المجموعات (تجريبية، ضابطة) أو داخل المجموعة التجريبية ،فهي كلها تعزي إلى كفاءة وفعالية الإستراتيجيات الإرشادية المعرفية ،التي تم التدريب عليها لتنمية الذكاء العاطفي، لدى طلبة الجامعة في هذه الدراسة.

حيث وضح الجدول رقم (29) أن قيمة مربع معامل **ايتا=81.97** %هذه القيمة التي تدل على قوة العلاقة بين المتغير المستقل- التدريب على الإستراتيجيات والمتغير التابع الذكاء العاطفي، كما أن قيمة معامل **أوميغا** التي تساوي **0.6746** والتي تعني أن حجم تأثير التدريب على الإستراتيجيات على مستوى الذكاء العاطفي لدى المجموعة التجريبية قد بلغ نسبة 67.46% وهي شبه مرتفعة تعزز كفاءة الإستراتيجيات المطبقة في هذه الدراسة، وقد اتســـقت هذه النتيجة مع

دراسة محمد عبد السميع رزق 2002 ودراسة **رندا رزق الله 2006، ودراسة موسى أحمد الشقيقي 2008**، ودراسة **ماكارلي واتكسون وتوماسيون 1999**، حيث أكدت كل هذه الدراسات فعالية الإرشاد المعرفي، في تنمية الذكاء العاطفي، ولدى الفئات العمرية المختلفة.

2: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي ،على إختبار الدافع للإنجاز لصالح الاختبار البعدي.

أوضحت النتائج المبينة في الجدول رقم (30) قيمة اختبار ويلكوكس، **T** الصغرى تساوي 5 لدلالة الفروق بين القياسين القبلي في الدافع للإنجاز، وهي قيمة دالة إحصائيا مما يثبت الفروق بين القياسين لصالح القياس البعدي. كما أوضح الجدول رقم (31)، قيمة **ايتا =36.43** % لبيان طبيعة العلاقة بين التدريب على الإستراتيجيات، ونمو مستوى الدافع للإنجاز، وهي قيمة توضح العلاقة الايجابية بينهما .

كما وضح الجدول رقم (31) أيضا قيمة أوميغا18.72% لبيان حجم تأثير التدريب على إستراتيجيات الإرشاد القائم على المعنى ،في تنمية مستوى الدافع حيث بلغت 18% وهي نسبة مقبولة ، تدل على حجم التأثير الايجابي للتدريب على الإستراتيجيات الإرشادية على مستوى الدافعية للإنجاز لكنه متوسط، وتعزز هذه النتيجة نتيجة الفرض الثاني للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ،في كفاءة وفعالية الإستراتيجيات المطبقة في زيادة مستوى الدافع للإنجاز، لدى طلبة الجامعة أفراد المجموعة الإرشادية والمتمثلة، في تحديد الأهداف والتخطيط لها وتنظيم الوقت.

3: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضية السادسة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التوافق النفسي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

أوضحت النتائج المبينة في الجدول رقم (32) أن قيمة اختبار ويلكوكسن، حيث كانت قيمة T الصغرى 3 وهي قيمة دالة، مما يوضح وجود الفروق في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي ،على اختبار التوافق النفسي لصالح القياس البعدي، مما يعزز نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بتحقق الفرض المتعلقة بالفروق في التوافق النفسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح

المجموعة التجريبية، والذي يعود إلى فعالية الأثر الإيجابي للإستراتيجيات، التي تم تدريب المجموعة التجريبية عليها.

كما وضح هذا الجدول قيمة **T** الصغرى تساوي 0 ،لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في بعد التوافق الانفعالي، وهي قيمة دالة إحصائيا تثبت الفروق لصالح القياس البعدي، أي أن المجموعة الإرشادية قد استفادت من الجلسات، والتدريب على الإستراتيجيات مما انعكس إيجابا على مستوى التوافق الانفعالي، لدى أفراد المجموعة التجريبية، وما يعزز هذه النتيجة قيمة كل من معامل ايتا =83.01 % الذي أوضح قوة العلاقة بين التدريب على الإستراتيجيات ،والتوافق الانفعالي أيضا قيمة معامل **أوميغا=69.06 %** ،وهي قيمة تبين حجم التأثير الكبير جدا للتدريب على الإستراتيجيات ،في نمو مستوى التوافق الانفعالي، لأفراد المجموعة التجريبية.

وقد أوضح هذا الجدول أيضا قيمة اختبار ويلكوكس، حيث قيمة **T** الصغرى تساوي 2 ،لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، في بعد التوافق الاجتماعي لصالح القياس البعدي، وما يعزز هذه النتيجة قيمة معامل **ايتا =86.76** %، الموضحة في الجدول رقم (31) ،وهي قيمة توضح قوة العلاقة بين التدريب على الإستراتيجيات، ومستوى التوافق الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أن قيمة **أوميغا =75.93%** ،وهي قيمة توضح حجم التأثير الكبير جدا الذي أحدثه التدريب على الإستراتيجيات ،في نمو مستوى التوافق الاجتماعي لدى أفراد العينة التجريبية.

كما بين الجدول رقم (32) قيمة حيث كانت **T** الصغرى 34 لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي ،على بعد التوافق الصحي ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد التوافق الصحي، في القياسين القبلي والبعدي وبالتالي فإن هذه الفرضية لم تتحقق في البعد الصحي ،وقد يرجع هذا إلى أن هذا البعد في اختبار هيوم بيل للتوافق النفسي ،يقيس الصحة الجسدية، فقط والتي لم تتأثر بالتدريب على الإستراتيجيات، كما بين هذا الجدول قيمة اختبار ويلكوكس حيث كانت قيمة **T** الصغرى 35 ،لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي ،في بعد التوافق المنزلي وهي قيمة غير دالة إحصائيا ،مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، في بعد التوافق المنزلي ،وبالتالي فإن هذه الفرضية لم تتحقق في بعد التوافق الأسري، وقد يرجع هذا إلى أن أفراد المجموعة الإرشادية يواجهون بعض المقاومة ،من أسرهم نتيجة للتغير الذي أحدثته التدريب على الإستراتيجيات الإرشادية، وربما يحتاجون إلى وقت لإقناعهم لهذا

التغير لكن تبقى درجات أفراد المجموعة الإرشادية في هذا البعد- رغم أنه لم يتأثر بالتدريب فوق المتوسط مما يجعلها مقبولة حيث بلغت 55.5 والمتوسط المفترض52.5

VI: مناقشة و تفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات السابعة الثامنة و التاسعة

1:مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضية السابعة:

نص الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء العاطفي لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياس البعدي و التتبعي على الذكاء العاطفي.

لقد أوضحت النتائج المبينة في الجدول رقم (34) قيمة اختبار ويلكوكس حيث كانت قيمة T الصغرى 27.5، لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على إختبار الذكاء العاطفي ككل، وأيضا في أبعاده الفرعية حيث كانت قيمة اختبار ويلكوكس في الأبعاد الثلاثة كالآتي:

1- قيمة **T** الصغرى = 16 في بعد الوعي بالذات، وهي قيمة غير دالة إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا ،بين القياسين البعدي والتتبعي في بعد الوعي بالذات.

2- قيمة **T** الصغرى 15.5 في بعد المشاركة الوجدانية، وهي قيمة دالة إحصائيا 0.05 وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في بعد المشاركة الوجدانية، لصالح القياس التتبعي، مما يعني أن أفراد المجموعة الإرشادية اكتسبوا مهارات التعلم الذاتي ،للتنمية المستمرة للتعاطف لديهم.

3- قيمة **T** الصغرى 24.5 في بعد المهارات الاجتماعية ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في بعد المهارات الاجتماعية.

* إن كل هذه النتائج الخاصة بالفروق في القياسين البعدي والتتبعي، على إختبار الذكاء العاطفي وأبعاده ،تدل على استقرار مستوى نمو الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة التجريبية واستمرار التأثير الإيجابي للتدريب على الإستراتيجيات، حتى بعد مرور شهرين تقريبا من إنهاء الجلسات التدريبية، وقد اتسقت هذه النتيجة مع **دراسة عبد السميع رزق 2003** بالسعودية ودراسة **رندا رزق الله 2006** بسوريا، ودراسة **يانغ وانغ Yung&Wang 2001** ،حيث تأكدت كل هذه الدراسات من استمرارية الأثر الإيجابي للبرامج ،التي تم التدريب عليها لتنمية الذكاء العاطفي بعد مرور فترة زمنية على انتهاء التدريب.

2 :مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثامنة:

نص الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز لدى المجموعة التجريبية في نتائج القياس البعدي و التتبعي .

أوضحت النتائج المبينة في الجدول رقم (35) أن قيمة **T** الصغرى = 16.5، وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في القياسين البعدي والتتبعي، على اختبار الدافع للإنجاز، وهذا يدل على ثبات نمو الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة ،أفراد المجموعة التجريبية وأيضا استمرارية التأثير الإيجابي لإستراتيجيات الإرشاد القائم على المعنى، لتنمية الدافع للإنجاز وقد اتسقت هذه الدراسة مع دراسة **نافز أحمد بقيعي**،و دراسة **مصطفى عبد الرحمن حسين صبري**2005، **مهند فهد مصطفى سعادة2007**.

3:مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضية التاسعة:

نص الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي لدى المجموعة التجريبية في نتائج بين القياس البعدي و التتبعي .

لقد أوضحت النتائج الموضحة في الجدول رقم (36) أن قيمة إختبار ويلكوكس حيث كانت قيمة T الصغرى 23 وهي قيمة غير دالة إحصائيا وبالتالي تحققت الفرضية التاسعة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي بأبعاده بين القياسين البعدي و التتبعي حيث أن قيمة T الصغرى:

1- بعد التوافق الانفعالي تساوي = 23.5 وهي قيمة غير دالة إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين البعدي و التتبعي في بعد التوافق الانفعالي.

2- بعد التوافق الصحي تساوي 26 وهي غير دالة وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين البعدي و التتبعي في بعد التوافق الصحي.

3- بعد التوافق المنزلي تساوي 22 وهي غير دالة وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في بعد التوافق الاجتماعي.

إن هذه النتائج توضح استقرار مستوى التوافق النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية من بعد مرور شهرين من الانتهاء من التدريب على الإستراتيجيات ،وبالتالي استمرار التأثير الإيجابي لها على المجموعة الإرشادية. و هذا يعود إلى أن المدخل المعرفي في الإرشاد النفسي يعتبر مدخل إرشادي تعليمي يمكن المسترشد من التعلم الذاتي و عدم الارتباط الدائم بالمرشد الذي يعلمه طريقة، و أسلوب

في الحياة يتسم بالايجابية و الاستقلال، إن دور المرشد حسب **الإرشاد المعرفي السلوكي**،أشبه بدور المعلم النشط يعتمد في عمله على التعليم المباشر ليعيد تعليم المسترشد ،"ولا يحرص على إقامة علاقة دافئة بالمسترشد مثل تلك العلاقة التي نادى بها كارل روجرز، وإنما يقوم بدور مشابه لدور المدرس" (**الخطيب، 2007، 391**).مما يعزز مكتسبات المسترشد و ثقته في تغيير نفسه و باستمرار و بصورة ذاتية تتميز بالاستقلالية.و هو ما يمنحه تعلم آليات التغيير نحو الأفضل، لا الحصول على حلول جاهزة او مبررات لسلوكه اللاتوافقي.

وقد اتسقت هذه النتيجة مع دراسة **كمال عبد الحافظ محمود سلامة 2008** ودراسة **أحمد عبد الكريم العمايرة 1991** بالأردن ودراسة **سعاد منصور محمود غيث 2004** حيث أكدت كل هذه الدراسات استمرارية التأثير الإيجابي للفنيات المطبقة على مستوى التوافق النفسي للعينات التي تم التعامل معها حيث لم تظهر الفروق في القياسين البعدي والتتبعي خلالها.كما تؤكد هذه النتيجة فعالية الاستراتيجيات التي تم انتقاؤها من الإرشاد القائم على المعنى ،الذي هدف إلى حث المسترشدين على البحث عن معاني لحياتهم ،وبذل الجهد لتحقيقها و تحمل مسؤولياتهم تجاه خياراتهم في الحياة .كما عززت نتيجة هذه الدراسة؛ دراسة **محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان 2001** الذي أكد انه لا توجد فروق بين فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي، و الإرشاد القائم على المعنى في تحقيق التوافق النفسي، لطلبة الجامعة فكلا المدخلين فعال مع هذه الفئة ،إعتمادا على الخصائص المعرفية، و الانفعالية و السلوكية لهذه الفئة.

خاتمة :

بحثت هذه الدراسة إنتقاء إستراتيجيات إرشادية من الاتجاه المعرفي السلوكي، ممثلا في نظريتي **أرون بيك A.Beck** و **البرت اليس A.Ellis** ،واتجاه الإرشاد القائم على المعنى لـ **فيكتور فرا نكل V.Frankl**، لتنمية كل من الذكاء العاطفي و الدافعية للانجاز كمتغيرات تساعد و تعزز التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة ،كما هدفت هذه الدراسة أيضا إلى إختبار أثر هذه الاستراتيجيات من خلال التدريب عليها .وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ايجابي للاستراتيجيات المنتقاة على مستوى الذكاء العاطفي و الدافعية للإنجاز و التوافق النفسي لدى أفراد المجموعة الإرشادية ،و لم يظهر الأثر الايجابي فقط من خلال نتائج القياس البعدي من خلال نتائج تطبيق الاختبارات، و إنما طهر هذا الأثر أيضا من خلال استجابات المسترشدين على بطاقة التقرير الذاتي، التي منحت مساحة أوسع لهم للتعبير عن التغير الذي استشعروه بعد إنتهاء الجلسات .

و تعزز هذه النتيجة الخاصة بالدراسة الحالية نتائج الكثير من الدراسات العربية ،و الأجنبية التي أكدت فعالية الإرشاد الانتقائي الذي يعمل من خلاله الباحث ،على إنتقاء أنسب الاستراتيجيات الإرشادية التي تتسق و الخصائص النفسية و المعرفية و الانفعالية للمسترشدين، بغض النظر عن مصدرها أو توجهها الفلسفي .

كما تعزز هذه النتيجة النتائج التوصل إليها في البحوث العربية و الأجنبية ،و التي أكدت فعالية الدخل المعرفي السلوكي و المدخل القائم على المعنى ،باعتبارهما منحيان في الإرشاد يعتمدان على الأسلوب التعليمي ،حيث تركز إستراتيجيات كلا الاتجاهين على تعليم المسترشد كيفية تنمية الجوانب الايجابية في سلوكه، و تفكيره والمتغيرات الايجابية لديه بشكل عام ،والعمل باستمرار على البحث عن سبل التطوير الذاتي ،و الاستقلالية في البحث عن بدائل لمشكلاته.

بمعنى أنهما أسلوبان في الإرشاد يعلمان المسترشد السلوك الاستقلالي ،في البحث عن سبل التطوير الذاتي، لأنهما يمنحان للإفراد آليات هذا التطوير لضمان إستمراريته. ، حيث يعمل الإرشاد المعرفي السلوكي على تمكين المسترشد من معالجة أفكاره التي تكون سببا في سلوكه و إنفعالاته ،و ردود أفعاله بشكل عام تجاه الأحداث و الأشخاص، و تحدد نمط و أسلوب حياته بشكل عام و هذا ما

يكسبه فلسفة جديدة في الحياة و أسلوب جديد أيضا في الحياة، يختلف عن الأسلوب الذي اعتاده، و هي طريقة إرشادية تمكن المسترشد من المراقبة الذاتية الدائمة ،و الايجابية و التي يكون دائما هدفها توجيه الذات نحو النمو، و التغير نحو الأفضل.أما الإرشاد القائم على المعنى لفكتور فرانكل و الذي اعتبره الكثير من المتخصصين أسلوبا فلسفيا أكثر منه أسلوب عملي، إلا أن الدراسات الإرشادية كلها أثبتت الفعالية الإمبريقية لاستراتيجيات هذا الاتجاه ،لأنه أسلوب إرشادي يعلم المسترشد ضرورة تحديد أهداف له في الحياة، ليستشعر معنى وجوده فيها ،فهو في كل يوم يستطيع تحديد معنى لها ليستمتع بحياته الهادفة ،و يكون بسلوكه هذا بعيد عن الفراغ و الخواء الذي يمكن أن يقضي على أسمى شيء يمتلكه في الوجود و هو إنسانيته .

إن هذان الاتجاهان في الإرشاد النفسي يعلمان الفرد الانسلاخ عن أساليب الحياة البالية ،التي يعيشها بوعي أو دون وعي، و تجعله يكتسب فلسفة جديدة فعالة يستشعر خلالها إنسانيته ،و يحدد مرامي لحياته مقبل على الحياة وفعال و نشيط فيها ،و متحفزا إلى تحقيق أهدافه السامية ،متجاوزا لكل العقبات و التي تعرقل السيرورة الايجابية لحياته ، فيتمثل أسلوبا حياتيا و فلسفة جديدة ترتقي بنضجه و بتوافقه النفسي.

- التوصيات و الاقتراحات :

بناءا على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هده الدراسة التجريبية توصي الباحثة بـ .:

1- تعميم تطبيق الاستراتيجيات المنتقاة في هذه الدراسة على عينة أوسع ، لتعميم استفادة الطلبة خاصة أن أغلبية إفراد المجموعة التجريبية ،قد أكدوا أن سلسلة الجلسات الإرشادية قد أفادتهم في حياتهم بشكل عام من خلال تطبيقهم لما تعلموه في الجلسات .

2- استثمار نتائج هذه الدراسة في مجال البرامج الدراسية، وذلك بإدراج التربية النفسية و العاطفية و الاجتماعية، في البرامج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة ، لما لها من أثر ايجابي على مستوى التوافق النفسي للتلاميذ ومن ثم في مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

3- استثمار نتائج هذه الدراسة في المجال التعليمي لتنمية الدافعية، لدى المتعلمين بتعليمهم أسس تنظيم الوقت ،و تحديد الأهداف و آليات التقويم الذاتي .

4- إجراء دراسات و بحوث أخرى تعتمد على المنهج الانتقائي في الإرشاد النفسي، و عدم الركون إلى إطار نظري واحد، قد يجعل الباحث متقوقع في اتجاه نظري واحد يفقد العملية الإرشادية ديناميكيتها.

5-إجراء دراسات و بحوث على متغيرات أخرى من شأنها تنمية وتعزيز التوافق النفسي لدى الفئات المتمدرسة . للرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي و خفض مستوى السلوكات اللاتوافقية في المراحل التعليمية المختلفة.

قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية

القرآن الكريم.

1) إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010).***المخ البشري و الذكاء الوجداني***(ط1) .مصر ، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر و التوزيع.

2) إبراهيم،عبد الستار(1994).***العلاج النفسي الحديث,قوة للإنسان.*** الكويت ،الكويت: دار المعرفة للطباعة و النشر و التوزيع.

3) أحمد،مدثر سليم (2003).***الوضع الراهن في بحوث الذكاء.***مصر،القاهرة:المكتب الجامعي الحديث.

4) الأحمدي,محمد بن علية ،(2007).*الذكاء الوجداني و علاقته بالذكاء المعرفي و التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة.****مجلة العلوم الاجتماعية***، (35) (04)، ص87_100، مجلس النشر الكويتي، الكويت.

5) الأحمد،أمل (2005)، ***علم النفس التجريبي*** الجزء الأول .سوريا ،دمشق: منشورات كلية التربية.

6) الأزيرجاوي,فاضل محسن (1991).***أسس علم النفس التربوي*** .العراق،الموصل:وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

7) أبو أسعد،أحمد وعربيات،أحمد (2009). .***نظريات الإرشاد النفسي و التربوي***(ط1). الأردن، عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

8) ابو اسعد ،أحمد عبد اللطيف (2009) ***الإرشاد المدرسي.*** عمان ، الأردن:دار المسيرة

9) الأعسر، صفاء و كفافي, علاء الدين (2000).***الذكاء الوجداني.***مصر،القاهرة: دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع.

10) آيت دوصو،عبد الرحيم (1988).التحديد الإجرائي للأهداف التربوية.في محمد آيت موحى، عبد اللطيف الفاربي ، المصطفى الشطبي ، عبد الرحيم آيت دوصو، عبد العزيز الغرضاف ، جمال الدين

اسريري ،عبد الكريم غريب(تحرير).***الأهداف التربوية*** ،(99–120).المغرب،الدار البيضاء:دار الخطابي للطباعة و النشر

11) باترسون (1992) ***نظريات الإرشاد و العلاج النفسي*** . (ترجمة :حامد الفقي)،الكويت : دار القلم،(سنة النشر الأصلية،1986).

12) البحيري،محمد رزق (2010).برنامج إرشادي لتحسين دافعية الانجاز و أثره في الصحة النفسية لدى عينة من الأطفال المكفوفين ***مجلة العلوم الاجتماعية***،30 (01)، 45_90،مجلس النشر العلمي،الكويت

13) بدر,إسماعيل إبراهيم محمد (2006).الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء و علاقتها بالذكاء الانفعالي لديه،***مجلة الإرشاد النفسي***،(بدون)(15)، 11_50، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس،القاهرة مصر .

14) بطرس ،بطرس حافظ (2008).***التكيف و الصحة النفسية للطفل(ط:)***.الأردن ،عمان:دار المسيرة

15) بقيعي ، نافز أحمد عبيد (2004).***اثر برنامج تدريب للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم***.أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك ،الأردن.

16) البلوي ،خولة (2004).***الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي للطفل و المهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية بمدينة تبوك***.رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك سعود ،الرياض،السعودية.

17) بيك ،آرون ،(2000) .***العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية***(ط1). ،(ترجمة:عادل مصطفى وغسان يعقوب). لبنان، بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر .

18) جابر ،جابر عبد الحميد و كفافي،علاء الدين (1988)..***معجم علم النفس و الطب النفسي الجزء الأول و الثالث***.مصر ،القاهرة: دار النهضة العربية للنشر و التوزيع.

19) جابر ،ليانا،(2007).***تنمية مهارات الذكاء الوجداني من خلال المنهج المدرسي***.محاضرة القيت في مركز القطان للبحث و التطوير التربوي،فلسطين،رام الله.

20) جاردنر،هوارد (2003). ***نظرية الذكاءات المتعددة بعد مرور عشرون سنة***.ورقة قدمت للجمعية الأمريكية للبحث التربوي، (ترجمة: محمد السعيد عبد الجواد أبو الحلاوة). مصر ،الإسكندرية.

21) الجبيلي،محمد و الديب،أسماء،(1998).***سيكولوجية التعاون و التنافس و الفردية***.مصر،القاهرة: عالم الكتب للنشر و التوزيع.

22) جروان،فتحي عبد الرحمن (2012).***الذكاء العاطفي و التعلم الاجتماعي العاطفي***.الأردن،عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

23) جودة،آمال (2007).الذكاء الانفعالي و علاقته بالسعادة و الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى . ***مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية***،(21)(03)، 697_738،جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية،فلسطين.

24) جولمان،دانيال.(2000).***الذكاء العاطفي***.(ترجمة:الجبالي،ليلى ومراجعة:يونس محمد) .الكويت : المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب.(سنة النشر الأصلية1996).

25) حسين،محمد عبد الهادي (2007).***الذكاء العاطفي و ديناميات قوة التعلم الاجتماعي***.الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي العين للنشر و الطباعة و التوزيع.

26) حسين،محمد عبد الهادي (2003).***تربويات المخ البشري***(ط2).الأردن،عمان:دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

27) حسين،محمد عبد الهادي (2006).***تنمية الذكاء الوجداني مشاغل تدريبية***. الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

28) حسين،محيي الدين أحمد (1988).***دراسات الدوافع و الدافعية***.مصر،القاهرة: دار المعارف للطباعة و النشر و التوزيع.

29) حسين،طه عبد العظيم (2004). ***الإرشاد النفسي النظرية التطبيق التكنولوجيا***(ط1). الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة و النشر التوزيع.

30) حسين،طه عبد العظيم و حسين،سلامة عبد العظيم (2006). ***الذكاء العاطفي للقيادة التربوية***.مصر، الإسكندرية :دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

31) حامد،عجوة عبد العال (2002)._الذكاء الوجداني و علاقته بالذكاء المعرفي و العمر و التحصيل الدراسي و التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة،***مجلة كلية التربية***. (13)(1)،171-204. الإسكندرية ،مصر.

32) حشمت،,حسين أحمد,وباهي,مصطفى حسين (2006).***التوافق النفسي والتوازن الوظيفي***(ط1). مصر ،الأهرام : الدار العالمية للطباعة والنشر والتوزيع.

33) حسن،علي حسن (1998).***سيكولوجية الانجاز الخصائص المعرفية و المزاجية للشخصية الإنجازية*** .مصر ،القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

34) الحميمي,أحمد بن علي بن عبد الله,(2004)..***فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم***,أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض ،السعودية.

35) أبو حويج,مروان,و الصفدي,عصام (2009) .***المدخل إلى الصحة النفسية'***(ط1). الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة و النشر والتوزيع.

36) الخالدي،,عبد الله فؤاد و العلمي، دلال سعد الدين (2009).***الصحة النفسية و علاقتها بالتكيف و التوافق***(ط1). الأردن،عمان: دار الصفاء للطباعة و النشر و التوزيع.

37) الخضر ،عثمان محمود و الفضلي،هدى ملوح (2007).هل الأذكياء وجدانيا أكثر سعادة؟..***مجلة العلوم الاجتماعية***،(35)(02)، مجلس النشر العلمي، الكويت.

38) الخضر ،عثمان .(2002).الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد في علم النفس؟ ***مجلة دراسات نفسية*** ، (12) (1) ،5-41.

39) خليفة،عبد اللطيف محمد (2000).***الدافعية للانجاز***.مصر،القاهرة : دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.

40) خليل،الهام عبد الرحمن و الشناوي،أمنية إبراهيم (2005).الإسهام النسبي لمكونات قائمة بارون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة.***مجلة دراسات نفسية.*** (15)(01), 99_121.القاهرة ، مصر .

41) خوالدة،محمود,(2004),ط:1.***الذكاء العاطفي,الذكاء الانفعالي(ط1)***. الأردن،عمان: دار الشروق للنشر و الطباعة و التوزيع.

42) الخطيب،صالح أحمد (2007).***الإرشاد النفسي في المدرسة,أسسه,نظرياته و تطبيقاته***(ط2). الإمارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي للطباعة و النشر و التوزيع.

43) الخطيب،محمد جواد(2004).***التوجيه و الإرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق***(ط3). فلسطين ، غزة : مكتبة آفاق للنشر و التوزيع.

44) دافيدوف،ليندا,(2000).***مدخل إلى علم النفس***. (ترجمة:سيد الطواب و آخر)، مصر ، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

45) الداهري ، صالح حسن,(2005),ط:1.***علم النفس الإرشادي نظرياته و أساليبه الحديثة***(ط1). الأردن ، عمان: دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع.

46) الداهري،صالح حسن (2008).***أساسيات التوافق النفسي و الاضطرابات السلوكية و الانفعالية*** (ط1) . الأردن،عمان: دار صفاء للطباعة النشر و التوزيع.

47) الدردير،عبد المنعم,(2004).***دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي***_الجزء الأول (ط1). مصر، القاهرة : دار عالم الكتب للطباعة والنشر و التوزيع.

48) الدردير،عبد المنعم (2006).***الإحصاء البارامتري***.مصر،القاهرة: دار عالم الكتب للنشر و الطباعة و التوزيع.

49) درويش،مها محمد (1996).***استراتيجيات التوافق مع الضغوط لدى طلبة المرحلة الثانوية في عمان***.أطروحة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن.

50) دسوقي،كمال (بدون).***ذخيرة علم النفس***، المجلد الأول، مصر ،القاهرة : الدار الدولية للطباعة و النشر و التوزيع.

51) دسوقي ،كمال (1985) . ***علم النفس و دراسة التوافق.*** (ط3).مصر ،القاهرة:الانجلو المصرية.

52) الدغيثر ،موضى بنت محمد عبد العزيز (2008).***مقياس الذكاء العاطفي*** ،السعودية،جامعة الملك سعود .

53) الديدي،رشا عبد الفتاح,(2005).الذكاء الانفعالي و علاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس,***مجلة علم النفس العربي المعاصر***,(01)(01) ، 69_112.

54) أبو دية،أشرف عبد الهادي,(2003).***فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية الدافعية للانجاز و الذكاء العاطفي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية***.أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الهاشمية، الأردن.

55) ديوبولد.ب. قان دالين(2007) .***مناهج البحث في التربية و علم النفس***.(ترجمة محمد نبيل نوفل و آخرون،مرجعة سيد أحمد عثمان) ،القاهرة ،مصر :مكتبة الانجلو المصرية.

56) الدهشي،علي عبده علي(2004).العوامل الوجدانية في الاندماج المدرسي بحث في السلوك التوافقي لدى اطفال ما قبل المدرسة(4−6) سنوات، تم استرجاعها بتاريخ 20 أفريل 2007 من

http://www.jemen-info/contents/studies/etetail.php?ID=13137

57) رزق الله،رندا,(2006).***برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف السادس*** ،أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق،سوريا.

58) رزق,محمد السميع (2003).مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي للطلاب و الطالبات في كلية التربية بالطائف,***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الإنسانية*** ،(15)(02) ، 61_131 جامعة أم القرى،السعودية.

59) رشوان،ربيع عبده أحمد و عيسى، جابر محمد عبد الله،(2006).الذكاء الوجداني و تأثيره على التوافق و الرضا في الحياة و الانجاز الأكاديمي لدى الأطفال.***مجلة دراسات تربوية و اجتماعية***، كلية التربية ،جامعة حلوان، (12) (4) ،45-130

60) الريماوي،محمد عودة،وآخرون (2011).***علم النفس العام*** (ط1). الأردن،عمان: دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع.

61) رضوان،سامر جميل (2009).***الصحة النفسية*** (ط3).الأردن،عمان :دار المسيرة للطباعة والنشر و التوزيع.

62) الرفاعي،نعيم (2010).***الصحة النفسية,دراسة في سيكولوجية التكيف*** (ط10). سوريا، دمشق: جامعة دمشق.

63) الرفوع ،محمد أحمد (2011).الذكاء العاطفي و علاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية,***مجلة العلوم التربوية و النفسية***.(12) (2)،الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

64) أبو رياش،حسين والصافي،عبد الحكيم و عمور ، أميمة و شريف،سليم(2006).***الدافعية و الذكاء العاطفي***(ط1). الأردن،عمان : دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

65) ريجيو ،دونالد(2003).***قائمة المهارات الاجتماعية***.(تعريب:عبد اللطيف محمد خليفة) ، مصر ، القاهرة : دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.

66) زهران, حامد عبد السلام (2001).***الصحة النفسية و العلاج النفسي***(ط3). ،مصر ، القاهرة : دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع.

67) زهران ،حامد عبد السلام(2002).***التوجيه و الإرشاد*** (ط3). ،مصر،القاهرة :عالم الكتب

69) أبوزيد,هيثم يوسف راشد (2005).***أثر برنامج تدريب في تنمية الدافعية للانجاز الدراسي و مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال***.أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان ،الأردن.

70) زيدان،عصام محمد و الإمام،كمال أحمد,(2003).الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض أساليب التعلم و_أبعاد الشخصية,***مجلة دراسات عربية في علم النفس***,(02)(01),11_21.القاهرة ،مصر .

71) الزيود ،نادر فهمي ،(2008) .***نظريات الإرشاد و العلاج النفسي***(ط2). الأردن،عمان : دار الفكر للنشر و التوزيع.

72) ساراسون،ساراسون،هاكر وباشام(2003).***إختبار الكفاءة الاجتماعية***.(تعريب:مجدي عبد الكريم حبيب) ، مصر،القاهرة :دار النهضة المصرية.

73) سري،إجلال محمد(2000).***علم النفس العلاجي***(ط2). مصر،القاهرة : دار عالم الكتب لطباعة و النشر و التوزيع.

74) سعادة،مهند فهد مصطفى(2007).***اثر تنمية الدافعية الداخلية في التحصيل الدراسي و خفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الأول أدبي***.أطروحة ماجستير غير منشورة،الجامعة الهاشمية ، الأردن .

75) سعفان،محمد أحمد إبراهيم (2001).*فعالية الإرشاد العقلاني,الانفعالي,السلوكي والإرشاد القائم على المعنى في خفض الغضب (كحالة وكسمة)لدى عينة من طالبات الجامعة*. ***مجلة كلية التربية***. جامعة عين شمس,(بدون)(25), 169_229 . مكتبة زهراء الشرق للنشر و التوزيع، القاهرة ، مصر .

76) سعفان،محمد أحمد إبراهيم (2005).***العملية الإرشادية,التشخيص,الطرق العلاجية الإرشادية, البرامج الإرشادية,إدارة الجلسات و التواصل***.مصر،القاهرة : دار الكتاب الحديث للطباعة و النشر و التوزيع.

77) سعيد،سعاد جبر(2008).***الذكاء الانفعالي و سيكولوجية الطاقة اللامحدودة***. الأردن ،عمان: دار عالم الكتب الحديث للطباعة و النشر و التوزيع.

78)سعيد,ياسر نظام,(2003).***بناء مقياس الصحة النفسية لطلبة الجامعة وفق مقياس منيسوتا المتعدد الأوجه , MNPI***,أطروحة دكتوراه غير منشورة، ابن رشد، العراق.

79)سلامة،كمال عبد الحافظ,(2008).***فاعلية برنامج جمعي سلوكي معرفي في تعزيز الأمن النفسي و مهارات التكيف النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية***،أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،الأردن،عمان.

80) السمادوني،السيد إبراهيم(2007).***الذكاء الوجداني,أسسه,تطبيقاته وتنميته*** (ط1)،الأردن،عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

81) شابيرو،لورانس.ف.د(2007). ***كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي؟ دليل الآباء للذكاء العاطفي*** (ط5)،المملكة العربية السعودية،الرياض: مكتبة جرير للنشر و التوزيع.

82) شاذلي،عبد الحميد محمد(1999).***الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية***.مصر، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر و للطباعة و النشر و التوزيع.

83) الشجري،محمد مدهش صالح علي (دون).***اثر برنامج إرشادي في الحاجات النفسية على تنمية التوافق النفسي و الاجتماعي للطلاب المتفوقين***.أطروحة ماجستير في التربية تخصص إرشاد نفسي تربوي غير منشورة، جامعة صنعاء،،صنعاء، اليمن.

84) الشربيني، زكرياء (1981).***التوافق النفسي و علاقته بدافع الانجاز في مرحلة الطفولة المتأخرة***. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس،مصر،القاهرة.

85) الشربيني، زكرياء (1990).***الإحصاء اللابارامتري في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***. مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر و التوزيع.

86) الشربيني، زكرياء (1995).***الإحصاء و تصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية***. مصر،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

87) الشعراوي،صالح فؤاد (2003). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي.***مجلة الإرشاد النفسي***،(دون)(06), 31_51، جامعة عين شمس، مصر،القاهرة.

88) أبو شقة، سعدة أحمد إبراهيم,(2007).***دافعية الانجاز,دراسة تنموية***،مصر،القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للنشر و التوزيع.

89) الشقيفي،موسى أحمد،(2008).***اثر برنامج تدريب التفكير التصوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات الذكاء العاطفي لدى عينة من طلبة الصف السادس في محافظة جدة.***أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي غير منشورة،جدة، المملكة العربية السعودية.

90) شكري،جمال(1990).***فاعلية ممارسة نموذج المساعدة في خدمة الفرد وزيادة دافعية الانجاز لدى طلاب الثانوية الصناعية.***أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة حلوان ،مصر .

91) شمسان،مازن عبد الله أحمد,(2005).***العلاقة بين ضغوط أحداث الحياة والدافعية ومركز التحكم وبين التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة في الريف والحضر بجامعة اليمن.***أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عدن، عدن.

92) الشناوي،محمد محروس(1994).***نظريات الإرشاد و العلاج النفسي.***مصر ،القاهرة : دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع.

93)ا لشويكي ،نايفة حمدان(2004).***فاعلية برنامج لتدريب الوالدين على مهارات الاتصال في خفض الضغوط النفسية و تحسين مستوى التكيف لدى الأبناء و الآباء.***أطروحة دكتوراه في الإرشاد النفسي غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الأردن .

94) صبحي،سيد (2003).***الإنسان وصحته النفسية.*** مصر : الدار المصرية اللبنانية.

95) صبري، مصطفى عبد الرحمن حسين(2005). .***فاعلية برنامج تعليمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الانجاز لدى طلبة الصف السادس في مدارس عمان.***أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية،عمان ،الأردن.

96) الصرايرة،أسماء (2003).***اثر برنامج تدريب يستند لنظرية جولمان للذكاء العاطفي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس ابتدائي.***أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان ،الأردن .

97) الضامن،منذر (2003),ط:1.***الإرشاد النفسي أسسه الفنية و النظرية***(ط1). الكويت: مكتبة العلاج للنشر والتوزيع.

98) ضمرة،جلال كايد(2008) . ***الاتجاهات النظرية في الإرشاد***(ط1).الأردن،عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

99) الطيب،عصام علي,ورشوان،ربيع عبده,2006).***علم النفس المعرفي في الذاكرة تشفير المعلومات*** (ط1),.مصر،القاهرة : دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

100) ظاهر،أيهم عبد الفتاح(2009).***الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا***.أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين.

101) عبد الله،جابر (2006).الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية بقنا. ***مجلة دراسات عربية في علم النفس***,(05)(03)، 533_641، مصر.

102) عبد الله، محمد قاسم (2012).***نظريات الإرشاد والعلاج النفسي***(ط1). الأردن،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

103) عبد الله،محمد قاسم (2012) . ***مدخل إلى الصحة النفسية***(ط5)،الأردن،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

104) عبدالله،هشام إبراهيم (2009). ***العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي . الأسس وتطبيقات*** ،الجزائر:دار الكتاب الحديث للطباعة والنشر.

105) عبد السلام ،عبد الغفار (2007) ***الصحة النفسية***. عمان ،الأردن: دار الفكر

106) عبد القوي،سامي علي (1995).. ***علم النفس الفيزيولوجي***(ط1) .مصر،القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

107) عبد الهادي،جودت والعزة،سعيد حسني(2007).***مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي***(ط1). الأردن، عمان :دار الثقافة للطباعة و النشر و التوزيع.

108)عبده،عبير عبد الرزاق(2010).***اثر برنامج معرفي سلوكي في تحسين مستوى التكيف النفسي والاجتماعي وتخفيض الاكتئاب لدى كبار السن***.أطروحة دكتوراه في الإرشاد النفسي غير منشورة,مقدمة في كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية، عمان،الأردن.

109) العبيدان,منى مشاري عبد العزيز,(2008) ***.فعالية برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تعزيز أسلوب المواجهة الايجابية و التفكير الناقد لدى الفائقين من طلبة و طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت*** . أطروحة دكتوراه غير منشورة،جامعة القاهرة ، مصر.

110) عبيد،ماجدة بهاء الدين السيد(2008).***الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية***.(ط1). الأردن،عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

111) العازمي،عبد الرحمن عبيد(2008).***التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالإدمان لدى عينة من نزلاء المصحات النفسية في السعودية***.أطروحة ماجستر في الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة ،الأردن.

112) عثمان،حباب عبد الحي(2009).***الذكاء الوجداني,العاطفي,الانفعالي الفعال مفاهيم وتطبيقات***, الأردن،عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

113) عثمان،فاروق السيد,(2001).***القلق وإدارة الضغوط***.مصر، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

114) عجاج،خيري المغازي بدير(2002).***الذكاء الوجداني,الأسس النظرية والتطبيقات*** .مصر ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

115) العزي،لمياء حسن(2003).***السلوك الايثاري وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة الموصل***.أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الموصل،العراق.

116) عشوي،مصطفى(1994).***مدخل إلى علم النفس المعاصر***.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

117) عكاشة، فتحي محمود(2005).ادوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين.***مجلة الدراسات الاجتماعية***،(دون)(20)، 13_73.

118) العكاشي،بشرى أحمد جاسم(2011).***الصحة النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى الشابات الجامعيات في كلية التربية بنات جامعة بغداد***.العراق,بغداد. www.arab-acroa.org/conference/com

تم استرجاعها بتاريخ20 ديسمبر 2011

119)العلوان،أحمد(2011).الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص النوع الاجتماعي للطالب. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***, (07)(02)،125_ 144، عمان ،الأردن.

120) العناني،حنان عبد الحميد(2000). ***الصحة النفسية***. الأردن : دار الفكر للطباعة و النشر .

121)العلي،نصر محمد و سحلول،محمد عبد الله(2006).العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية بصنعاء. ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية***.(18)(01)، 91_130. السعودية.

122)العمايرة،أحمد عبد الكريم(1991).***فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الابتدائية***.أطروحة ماجستير إرشاد وتوجيه غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية،عمان ،الأردن.

123)عودة،ميسون نعيم مجاهد(2009).***فاعلية برنامج تعليمي قائم على الفنون الأدبية والأنشطة الفنية في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية الدافعية للانجاز***.أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

124)عوض،بديع موسى حسن(2008).***فاعلية برنامج تعليمي قائم على الذكاء العاطفي في تنمية مهارات الاتصال والتحصيل اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن***.أطروحة دكتوراه ، كلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان العربية، عمان ،الأردن.

125)العوفي،عيسى سعد والحميدي،عبد الرحمن علوي(2010).***القاموس العربي الأول مصطلحات علوم التفكير***.الأردن ،عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

126)العيتي،ياسر و سعيد،جودت(2003).***الذكاء العاطفي***،سوريا،دمشق: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

127)غانم،محمد حسن (2006). ***مقدمة في الإرشاد النفسي،الأسس،المفاهيم الفنيات ,التطبيقات*** .مصر ، الإسكندرية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

128) غباري ،ثائر أحمد (2008) . ***الدافعية النظرية و التطبيق***. عمان ، الأردن، دار المسيرة للطباعة و النشر

129)غيث،سعاد منصور محمد(2004)***.تطوير برنامج في التربية العقلانية الانفعالية وتقييم آثاره على التفكير العقلاني ومركز الضبط والتكيف النفسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع***.أطروحة دكتوراه إرشاد نفسي وتربوي غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

130) أبو غزال،معاوية محمود (2004)***.اثر برنامج تدريب مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء العاطفي لدى الأطفال SOS***.أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي غير منشورة، كلية الدراسات العليا،الجامعة الأردنية،عمان ،الأردن.

131) فايد ،حسين (2008)***.العلاج النفسي أصوله و تطبيقاته***. مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع

132) الفرماوي،حمدي علي و رضوان،حسن وليد(2009)***.الميتا انفعالية لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية***،الأردن، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

133) الفرماوي ،حمدي على(2000) ***.ركائز البناء النفسي***. (ط1) . مصر،القاهرة: ايتراك للطباعة و النشر.

134) فائق،نائلة(1991)***.دراسة تجريبية في تنمية الدافعية للانجاز.*** ،أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.القاهرة ،مصر.

135) الفحل,نبيل محمد,(2009)., ***بحوث في الدراسات النفسية***(ط2).مصر ، القاهرة: دار العلوم للطباعة والنشر والتوزيع.

136)الفحل ، نبيل محمد(2009).***.برامج الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق***(ط1).مصر،القاهرة: دار العلوم للطباعة والنشر والتوزيع.

137) فراج،محمد أنور(2005).الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة.***مجلة دراسات عربية في علم النفس***،عدد فيفري ،93_151، القاهرة مصر .

138) فرانكل،فيكتور(1986).***الإنسان يبحث عن المعنى***(ط1)،(ترجمة: عبد العزيز القوصي)، الكويت :دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.

139) فرانكل،فيكتور(2004). ***إرادة المعنى أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى.*** (ترجمة:ايمان فوزي) ،مصر ، القاهرة: دار زهراء الشرق للطباعة والنشر والتوزيع.

140) الفرح،كاملة فهيم(1998).***مدى فاعلية برنامج علاجي للتوافق النفسي لمرضى القلب والسرطان*** . أطروحة دكتوراه في الصحة النفسية غير منشورة،جامعة عين شمس، القاهرة، مصر..

141) فرعان،مها (بدون).***محاضرة في مركز القطان في كلية العلوم التربوية***. فلسطين،رام الله.

142) فرغلي،مجدي(2007).الذكاء الوجداني والذكاء العام. ***مجلة دراسات نفسية***،مصر ،القاهرة ، (17)(2) : مكتبة الانجلو المصرية للنشر والتوزيع.

143) فهمي،مصطفى(1995).***الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف***(ط3).مصر،القاهرة: مكتبة الخانجي للنشر والتوزيع.

144) القبالي،يحيى عبد الرحمن(2009).***فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية.*** أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا،الجامعة الأردنية، عمان ،الأردن.

145) القذافي،رمضان محمد(1998).***الصحة النفسية والتوافق***(ط3).مصر،الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

146)القرني، محمد وعبد المنصف،رشوان(2004).***المداخل العلاجية المعاصرة في العمل مع الأفراد والأسر***.السعودية،الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

147)–القرني،محمد.***العلاج الوجودي*** _ _558=...**www.swnsa.net/articles php?action=show8** تم إسترجاعها بتاريخ 25مارس 2009

148) قشقوش،إبراهيم ومنصور،طلعت(1979) ***دافعية الانجاز وقياسها***(ط1)،مصر، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

149) كفافي،علاء الدين (1997).***الصحة النفسية***،مصر،القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

150) كفافي ،علاء الدين ،2012 ***الإرشاد النفسي و الصحة النفسي***(ط1). عمان ،الأردن:دار الفكر

151) كمور,ميماس ذاكر(2007).***بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس أثره في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية في المدرسة لدى طلبة المدرسة الأساسية في الأردن***،أطروحة دكتوراه إرشاد نفسي وتربوي غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان ،الأردن.

152) كوري،جيرالد(2011).***النظرية و التطبيق في الإرشاد و العلاج***.(ترجمة:الخفش,سامح وديع) ،الأردن ،عمان : دار الفكر،(سنة النشر الأصلية،2009).

153) ماير، جون وسالوفي بيتر وكارسو(2006).***مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للراشدين والمراهقين***.(ترجمة:علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش)،مصر،القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

154) المبيض،مأمون(دون). ***الذكاء العاطفي والصحة العاطفية*** . المكتب الإسلامي.

155) محمد،أحمد طه(2005).الذكاء الوجداني وقياسه وعلاقته بالنوع و الانجاز الأكاديمي.دراسة عبر ثقافية.***مجلة العلوم التربوية***،(دون)(01)، 29_88،معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

156)محمد،عادل عبد الله(2000).***العلاج المعرفي السلوكي,أسس وتطبيقات***(ط1).مصر،القاهرة: دار الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع.

157)محمد، محمود محمد (2009).***الصحة النفسية في ضوء الإسلام***(ط1).السعودية ،الرياض: دار الزهراء للطباعة والنشر والتوزيع.

158)محمود،أحلام حسن(2006).الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع /التروي). ***مجلة دراسات عربية في علم النفس***،(05)(04) ، 757_845 ، القاهرة، مصر .

159)محمود، بني يونس محمد(2007).***الدافعية والانفعالات***.الأردن،عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

160) محمود،عبد الله سيد أحمد ودرويش،ناجي,حمد حسن(2007)._دافعية الانجاز و علاقتها بالذكاءات السبع في ضوء نموذج جاردنر.***مجلة علم النفس***،(دون)(75)، 96_107، السنة 20 :الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، مصر .

161) محمود،صلاح الدين عرفة(2006).***تفكير بلا حدود,رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه*** (ط1)،مصر،القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

162) محروس،منال محمد(2010) .***إستخدام تكنيك لعب الدور و تنمية الدافعية***. مصر،القاهرة : المكتب الجامعي الحديث.

163) مخيمر،صلاح(1979).***مدخل إلى الصحة النفسية***.مصر،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

164) مدكور،إبراهيم وجماعة من الباحثين المتخصصين(1975).***معجم العلوم الاجتماعية***.مصر، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

165) مصطفى،علي أحمد سيد وعلي، محمد محمود محمد(2011).***العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث***(ط1).السعودية،الرياض: دار الزهراء للطباعة والنشر والتوزيع.

166) المطيري،معصومة سهيل(2009).***الصحة النفسية مفهومها واضطراباتها***(ط2) .الكويت: مكتبة العلاج للطباعة والنشر والتوزيع.

167) المعلول،محفوظ محمد عبد الله(2006).***مدى فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في رفع الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة الفاتح بليبيا***.أطروحة دكتوراه غير

منشورة، جامعة الدول العربية،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، قسم البحوث والدراسات التربوية.القاهرة، مصر .

168) معمرية،بشير .(2002) ***القياس النفسي و تصميم الاختبارات للطلاب و الباحثين*** .الجزائر: منشورات شركة باتنيت .

169) المغربي،سعد(1998).حول مفهوم الصحة النفسية أو التوافق.***مجلة علم النفس*** ،(دون) (23)، مصر ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

170) مقداد، محمد(1995/1994)،.**محاضرات في *التحليل الإحصائي لمفردات الاختبارات معهد علم النفس والعلوم التربوية*،**جامعة قسنطينة ، الجزائر .

171) مكي،عباس محمود(2007).***تبيين مكامن المرض النفسي وتنظيم مهنة العلاج والاستشارات*** *(ط1)*، لبنان،بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

172) ملحم،سامي محمد(2010) . ***مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي***(ط2). الأردن ، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

173)المليجي،حلمي(2000).***علم النفس المعاصر***(ط3). لبنان، بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

174) المليجي،عبد المنعم (1971). ***النمو النفسي*** . لبنان، بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

175) منسي،أبو ناشي(2002).الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية والشخصية دراسة عامليه ***,المجلة المصرية للدراسات النفسية***. (12)(35) ، 145_188، مصر .

176) موراي،ادوارد.ج(1988). ***الدافعية و الانفعالات.*** (ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة وآخر)، مصر القاهرة : دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

177) موسى،فاروق عبد الفتاح (2007) .***إختبار الدافع للانجاز للراشدين***. مصر ، القاهرة : دار النهضة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

178) موسى,رشاد عبد العزيز,وأبو ناهية,صلاح الدين,(1987).***<u>استخبار الدافع للانجاز للراشدين</u>***, مصر,القاهرة,دار النهضة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

179) موسى،رشاد عبد العزيز وأبو ناهية،صلاح الدين (1988) .الفروق بين الجنسين في الدافع للانجاز,***<u>مجلة علم النفس</u>***، 83_91،: الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، مصر .

180)هاشم،سامي محمد موسى (2004).الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .,***<u>مجلة دراسات عربية</u>***، (03)(03) ، 131_196.القاهرة ،مصر .

181)هريدي،عادل محمد (2006).الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية والاجتماعية.***<u>مجلة دراسات عربية في علم النفس</u>***،(02)(02).57_ 108 ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة ، مصر .

182) وتيج،أرنوف (1994) ..***<u>مقدمة في علم النفس</u>***. (ترجمة:الأشول,عادل الدين) .الجزائر:,ديوان المطبوعات الجامعية.

183) الوريكات،طارق زيد محمد(2010).***<u>فاعلية برنامج إرشادي في ضبط الغضب وتنمية الاهتمام الاجتماعي وخفض الاكتئاب لدى الجانحين</u>***. أطروحة دكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي غير منشورة، كلية الدراسات العليا،الجامعة الأردنية،عمان ،الأردن.

184) يخلف،عثمان(2001) .***<u>علم نفس الصحة,الأسس النفسية والسلوكية</u>***(ط1) . قطر،الدوحة : دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

185) يوسف ،نعيمة بدر (1983). ***<u>دراسة المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية و علاقته بالتوافق النفسي للطلاب</u>*** . أطروحة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، عين شمس ، القاهرة ، مصر .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

186) Abi samra.n(.2000) the relationship Between emotional intelligence and Academic Achievement in eleventh graders**.** ***Research in education***. Auburn university of montgomry(12).122-165

187) Abramovitz.M.(2001) .what's your emotional (iQ)?. ***current health*** ,28(4), (13-16).

188) Accordino.d,Accordino Mand Slaney.R.(2000)an. Investigation of perfectionism .***mental health achievement and achievement motivation in adolescents psychologies in the school***.(37)(06):198.

189) Alfeld.J(1999).Gender, achievement motivation and mental health among adolescent in the gifted height school students. ***Dissertation abstracts international*** .60(05)1446.

190) Baldes.c.M oretto.f.(2008).***Motivating students to learn through Multiple intelligence's cooperative learning and positive discipline***. ***Dessertation Abstraets international .*** 55.(11)5077. Retrived juniary 14,2008

. **www.lip.unmi.com/disertations**)

191) Bar-on.Reiven(1997) ***on emotional Quotient inventoy: A measure of emotional intelligence***-toronto-Multi health system.

192) Bar-on Reiven(2005) ***Emotional and subjective wellbeing*** Manuscript submitted for publication USA.

193) Brackett.MP.Mayer.J.D.Warner.R.M(2004) emotional Intelligence and its relation to every day Behavior . ***personality and individual difference*** ,(36) 1387-1402.

194) ***Center of six seconds.*** http/www.6seconds.org

195) Convington, Martin and Teel, kaven(1996) .***overcoming student failure washingtion***: American psychological association.

196) Constantine.M.Gand and Ginior.K.A(2001) emotional intelligent and empathy: theire relation to multi-culturel conseling knowledge and awareness: ***professional school counseling*** ,(5), (131-138).

197) Cassidy.T(2002)problem solving style achievement motivation psychological distress and response to a simulated emergency. ***Conseling psychology Quarterly*** (15), 325-333.

198) Cooper.R.K and Savaf.A(1997)***Exectuve Emotional intelligence in leadership and organization***: New York the Berkley publishing Group.

199) (Collaborative for Academic social and emotional learning CASEL

http/www. Casel .org/downlowds/safe-andsound ILedition-pdf.

200) Denhain.S.Blair V-Demulder. Elevitas.J.Sawyer,k awrbach,Major,s queenant.p(2003). preschool emotional competence: path way to social competence?. ***Child developement***.(74) (1) ,238-256.

201) Ellias.M(1997). Easing transition with social-emotional larning. ***Principal leadership (16)*** 20-25.

202) Epstein.L(1999)The Key to our emotion***, psychology today*** ,(32)(4), 20-21.

203) Frankel center, **www.frank L, Zentrum.org**

204) Geimer,M.Getz.J.(2000) Improving student achievement in language Arts through implementation of multiple intelligence's strategies. ***Dessertation Abstraets international .***20.(10) 1240. Retrived juniary 14,2008

. **www.lip.unmi.com/dissertations**)

205) Gottman.M (1997) ***Meta Emotion How famillys communicate emotionaly*** :new jersey:lawrenc eguilbaum associate

Consortium for research on emotional intelligence ***http/www.consortium.com***

206) Kemper.C.i(1999) .Emotional Quotient vs intelligence Qotion, ***communication world***.(16) (9), 15-20.

207) Lew.A(1994) achievement motivation orientation and fear of success in asien american college students ***dessertation abstract international*** (60) 14 **. 2547**

208) Lindely,(2001) .the realation ship between emotional and adaptation ***Dessertation Abstraets international .*** 55.(11)5077. Retrived juniary 14,2008

. **www.lip.unmi.com/disertations**)

209).*Preschool Stress Relief Project PSRP.* **.** Retrived juniary 14,2008

http/www. Casel .org/downlowds/safe-andsound ILedition-pdf.

210). Robert.L.Leahy ***.from practicing cognitive therapy (Aguide to intervention*** Retrieved 2 february 2009
http://cognitive therapynyc.com/docs/arosnonintro.pdf

211) Mehrabian.A(2000) Beyoud IQ:Broad based measurement of individual succes potential on emotional Intelligence .genetie ***social and general psychology Monographa***: (123)(2), 103-240.

212) Mc carty.R,Atkinson,M,and Tomasion,D(1999)the impact of an emotional self management skills cours of psychological fuctionning and autonomic recovery to stress in middle schoole children. ***integrative physiological and Behavioral science ,***34(4), 246**.**

213) Pellitri,J.(2002) .The relationship between emotional intelligence and ego defence mechanisms. ***Journal of psychology*** 136(2),192-194.

214) Plahotnik,Tina and others(2004) camp of emotional intelligence Retrived juniary 14,2008

http/www.tinaljubjana.silstuani/drugce.

215) Sallen Ben.p 1990.personality,social and Biological pers pectives on personal adjustiment. Californa,USA, Brook cole publishing .

216) Salovey,P.Sroud.R.Woolerty.Aand E pel (2002) perceived emotional intelligence-stress reactivity and symptom reports further explanations usag the trait meta-Mood ***scale psychology and health ,***17(5),611-627.

217) Salovey,P.Bedell.B.Dewel er.JB andMayer.ID.(eds). (2000)***current direction in emotional intelligence research in M.lewis and J.M.Havlant-Joues Hand book of emotion.***New York. USA, Guilford press.

218 Schunk D.H.and Ertmer.p.(1999).***Self regulation and academic learning***, san diego, USA, Academic press.

219) ***Second step violence Préventions Curriculum SSPVPC.*** Retrived juniary14. 2008. http/www. Casel .org/downlowds/safe-andsound ILedition-

220) Shepherd,peter(2004).heart ***intelligence center-poit research institute heart intelligence*** .retrived 12 may .http/www.eqi.org emotional intelligence literacy

221) S. Heint (1998) ***the ten habits of hight emotional intelligence people.*** Retrieved 14 march 2008, http/www.eqi.org/summary.htm

222)Shaplyk.s (1999) ***metacognition ,motivation and learning Astady of sixth-grad middle school students us and development of self directed learing***.san diego,USA,academic press.

223) Smith,W.Hebatella,E.(2000)***The typologies of successful students in the core subjects of langage Arts mathematics and social studies using the theory*** of Emotional Intelligence in a Hight school environement.retrived april 20,2007. http/www. Casel .org/downlowds/safe-andsound ILedition-pdf.

224) (Smith,P ,j (2001) ***the emotional competence treaning program***. http/www.consortium.org/model program/emotional competence treaning.htm ***Social Competency program school reach out of.*** Retrived juniary 14,2008

http/www. Casel .org/downlowds/safe-andsound ILedition-pdf.

225).***Social Deasion Making and problem Solving.*** Retrived juniary 14,2008

http/www. Casel .org/downlowds/safe-andsound ILedition-pdf.

226)/Stufft.W.D.(1996) Assessing your enotional intelligence IQ ***Teaching Music*** (4)(1) ,42-44.

227) (.***Success for life.*** Retrived juniary 14,2008

http/www. Casel .org/downlowds/safe-andsound ILedition-pdf.

228) Tapia.M.(1999)The relation ships of the Emotional Intelligence Inventory.***Journal of personality and social psychology (***37) , 5-11.

229) (.***The Responsive Classroom .*** Retrived juniary 14,2008

http/www. Casel .org/downlowds/safe-andsound ILedition-pdf

230)Webster S.Cand Reind.J (2003) treaning couduct problems and streng thening social and Emotional competence in young children program,***Jounal of emotional and Behavional Disorders.(***11).(3),130-145.

231)Weisinger.H(1998)***emotional intelligence at work*** an untapped edge for success. san fransisco. Jossey Bas.

232) Wong.A(1997)The risks and protection factors of the content of racial sigma on African amercan and what early adolescents development, ***Dessertation abstracts international***.58(10): 5675.

233) Golman , Daniel (1998) ***Working withemotionnal Intelligence***. new York Bantam.

234)Zahen-waxler.c:radke-yarow and king R.A(1979) child rearing and children's prosocial ***initiations toward victims of distress child Development*** (50), 319-330.

235) Zimmernan.B.J.and Kitsnats.P.M(1998) student differences in self directed learning relating grade, sex and giftedness in self efficacy.and strategie. ***Journal of education psychology*** (28)-(51-59).

قائمة الملاحق

الملحق رقم (02)

الصورة النـهائية لإستراتيجيات الإرشاد النفسي

في تنمية بعض المتغيرات المساعدة على التوافق النفسي

الأســتاذ الفـاضل تحية طيبة وبعد :

في إطار إعداد رسالة الدكتوراه قامت الباحثة بإنتقاء مجموعة من الاستراتيجيات بغرض تنمية الذكاء العاطفي و الدافعية للانجاز لدى طلبة الجامعة، كمتغيرات تساعد على تنمية التوافق النفسي لدى الطالب الجامعي،و هذا بعد الاطلاع على التراث النظري الخاص بهذه المتغيرات إضافة إلى النظريات الخاصة بالإرشاد النفسي .

و للتأكد من مدى ملائمة الفنيات المختارة لتنمية الذكاء العاطفي و الدافعية للانجاز لطلبة الجامعة اطلب منك الأستــاذ الفاضل تحكيم مدى اتساق هذه الاستراتيجيات مع المتغيرات و مع طبيعة العينة .

جزاك الله خيرا أستاذي الفاضل على تعاونك

بيانات خاصة بالأستاذ المحكم

الاسم و اللقب :..

الدرجة العلمية :..

الاختصاص :..

الرتبة الوظيفية و الجامعة :...

ا-التعريف بالاستراتيجيات الإرشادية : هي مجموعة من الفنيات و الأساليب المكونة من خطوات مترابطة منــظمة ,ومتسقة والتي انتقاؤها من نظريتين هما :

1_الإرشاد المعرفي **البرت اليس** ***Albert Ellis*** و **ارون بيك** ***A.Beck***

2-والإرشاد الوجودي ممثلا بنموذج الإرشاد بالمعنى لـ **فيكتورفرانكل** ***V.Frankel***

والتي تتضمن مجموعة من المهارات والتدريبات, التي تقدم للمجموعة الإرشادية بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التي تليها, وبمــدة زمنية محددة (10 جلسات) لتنمـــية الدافعية للانجاز ,والذكاء العاطفي لديهم بهدف تعديل سلوكياتهم, وتنمية الجوانب الايجابية في شخصياتهم , وزيادة فعالياتهم بتنمية الدافعية للانجاز والذكاء العاطفي كمتغيرات تؤثر إيجابا على التوافق النفسي.

2- تعريف الذكاء العاطفي و الدافعية للانجاز المعتمدين في الدراسة

أ- ***تعريف الذكاء العاطفي***: قدرة الفرد على الوعـــي ذاته (فهم انفعـــالاته وتيسيرها للتفكير) وفهم و مشاركة الآخرين انفعالاتـــهم و التــفاؤل و التواصل معهم و قيامه بواجباته و تحمل مسؤولياته و يتكون الذكاء الــوجداني في هذه الدراســــــة من ثلاث ابعاد و هي

ا_الوعي بالذات : و تعني قدرة الفرد على

1-معرفة و فهم انفعالاته و أسبابها و التعبير عنها بدقة و نتائج استمرارها .

2-تقييمها تقييما موضوعيا بغرض تنقيحها و تعديلها إذا اقتضت الضرورة لذلك
3-على فصل تأثير انفعالاته السلبية عن مستوى أدائه .

4-فهم المشاعر البينية التي تتوسط انفعالين مختلفين .

5-الاستفادة من نتائج انفعالاته وانفعالات الآخرين السابقة في المواقف المختلفة .

6- الثقة بنفسه و بإمكانياته .

7-التفاؤل و اتخاذ القرارات الحاسمة .

ب -التعاطف أو المشاركة الوجدانية :و تعني قدرة الفرد على

1-فهم و مشاركة الآخرين مشاعرهم

2- مساعدة الآخرين على تخطي ظروف سيئة تواجههم .

3- تفهم كيفية تأثير مشاعرهم على أساليب تفكيرهم و سلوكهم .

4- الفروق الوجدانية الموجودة بينهم .

ا-المهارات الاجتماعية :و تعني قدرة الفرد على

1-الانخراط في المجموعات و تقبل الآخرين

2-اقتراح الحلول للمشكلات التي تواجه المتخاصمين

3- تحمل المسؤولية و الالتزام بها

4- السلوك بطريقة تلقى الاحترام التقدير من الآخرين

3- تعريف الدافعية للانجاز يتمثل دافع الانجاز في رغبة الفرد في القيــام بــعمل جيــد و النجاح فيه وتتميز هـــذه الرغبة بالطموح و الاستمــــتاع في مـواقف المنافسة و الــــرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل - الابتعاد عن الاعتمادية - و تحديد الأهداف (أهداف الفرد في حياته) و التخطيط لها و العمل على مواجهة المشكلات و حلها و بذل الجهد في أداء الواجبات و التطلع إلى مستقبل مشرق.

4 - أهداف *التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية* :

يسعي التدريب على الاستراتيجيات الإرشادية المنتقاة في هذه الدراسة الى تحقيق التدريب الأهداف التالية :

1_تعريف المشاركين بالذكاء العاطفي كمصطلح حديث في علم النفس ،و الدافعية للإنجاز باعتبارهما متغيرين مؤثران في مستوى التوافق النفسي لديهم .

2_إكساب الطلبة المشاركين في التدريب الإرشادي إلى أساليب البحث عن المعنى، في الحياة و ضرورة وجود إرادة لديهم لتحقيق طموحاتهم الدراسية الحالية، و أفاقـــــهم المستقبلية باعتبارهم طاقة اجتماعية عمالية و إنتاجية مستقبلا .

3– إكساب الطلبة المشاركين في التدريب القدرة على تحديد ،و اكتشاف الأسباب والكامنة وراء تدني الدفاعية للانجاز لديهم .

4– إكساب المشاركين مهارات الكشف عن الأفكار والمعتقدات اللاعــقلانية تجــاه الذات والآخرين، ودور هذه الأفكار في تدني مستوى الدافــعية للإنجاز ،و الذكـــاء العاطـفي لديهم و من ثم تدني مستوى التوافق النفسي.

5_ إكساب الطلبة المشاركين في التدريب مهارات الكشـف عن المشاعــــر السلــبية نحو الذات والآخرين ،و الدراسة بشكل عام و دورها في تدني مستوى الدافعية للإنجاز و الذكاء العاطفي و التوافق النفسي .

6_ إكساب الطلبة المشاركين مـــهارات مواجهة الأفكار اللاعقلانية ،المتعلقــة بالذات و الأخرين باعتبارها عائق في دافعيتهم للإنجـاز ،و أيضا في تدنـــي مـــستوى الذكاء العاطـفي و التوافق النفسي .

7_تمكين المشاركين في التدريب من تطوير قــدراتهم في صـــياغـة أفكار منطقية و عقلانية نحو الذات ،و الآخرين ووضعها مكان الأفكار اللاعقلانية.

8_تحسين مستوى الدافعـــية للإنجاز لدى الطلبة المشـــتركين في التدريب لزيادة كفاءتهم التعليمية و بالتالي المساهمة في جودة المخرجات التربوية .

9_تحســـين مســـتوى الذكاء العاطفي لدى الطـــلبة المشاركين في التدريب واكتســـاب مهاراته، باعتبارها مهـــارات تضمن النجاح للفرد في المجال الدراسي والحياة بشكل عام ، و بالتالي المساهمة في تحسين مستوى التوافق النفسي.

.5 – ***المنهج الإرشادي المتعمد*** **:** تقسم المناهج الإرشادية في الإرشــاد بشكـل عام إلى مناهج إرشادية وقائية وأخرى تنموية وعلاجية، وقد تم اختيار المنهج التنمــوي الـذي يهدف إلى مساعدة الأفراد في التخطيط و إحراز أقصى درجــات المكاسب، التي تمكنهم من اكتشاف و تنمية إمكاناتهم و قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، و يتضمن المنهج الإنمائي جميع الخطط و الإجراءات ،التي تؤدي إلى وصول الفرد إلى اعلي مستوى ممكن من النضج و الصحة النفسية (الخطيب .2007. 45)، كما تتدرج طريقة الإرشاد في هذا التدريب ضمن ***الإرشاد الجمعي الاختياري او الانتقائي،*** والذي يستفيد من المبادئ المستـــقاة من مختلف المدارس الفكرية السيكولوجية، حتى يعمــل على اتصـــــال الحقائق و تكاملـــــها ، و بالتالي فهو جهد منظم للاستفادة من المدارس المختلفة بقصد إقامة علاقــة وثيقة متبادلة بين الحقائق ،فيما بينها مهمــا اختلفت أصــولها النظرية (ابو اسعد. عربيات .2009. 428_429)، و قد ارتأت الباحثة اختيـــار النمـــوذج المعرفي السلـوكي و نمـــوذج الإرشاد بالمعنى ، على اعتبار أن المضمون النظري لهذا الأخير وتوجهـه الفلســـفي لا يبتعد عن الإرشاد المعرفي السلوكي ، إضافة إلى تأكيد العديد من البحوث العلمية عن دور هذا الاتجاه في تنمية الدافعية، وتحفيزها خاصة في مفهومـــها عن المعاناة وضــــرورة تحويلها إلى إنجاز إنساني.

6- طريقة بناء التدريب الإرشادي: تم بناء هذا التدريب الإرشادي في هذه الدراسة بالاعتماد على :

1-مراجعة الأدب النظري وتحليل متغيرات الدراسة؛ والمتمثلة في الـــذكاء العاطفي والدافعية للانجاز و التوافق النفسي.

2- الاطلاع على الدراسات النظرية التأسيسية و الامبـريقية العربية والأجنبــية ،المتعلقة بمتغيري الذكاء العاطفي والدافعية للانجاز والتوافق النفسي ،وكذا الدراســـات المتعلقة بالتدريب الإرشادي الجمعي حول هذه المتغيرات وتحليلها .

3- نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي: (**البيرت اليس A.Ellis & وارون بيك A.Beck**)

4- نظرية الإرشاد الوجودي ممثلا بنموذج الإرشاد بالمعنى **فيكتور فرانكل *V.Fankel*** والتي تعتبر نظرية معززة للاتجاه المعرفي السلوكي، إضافة إلى تأكيد العـــديد من الدراسات و البحوث أهمية هذه النظرية في تنمية وتحفيز الدافعـية لدى الأفراد ،مما سيساهم في تحقيق الأهداف الأساسية للتدريب و للدراسة أيضا، وتمكين المستفيدين مـــــن التدريب الإرشادي من تحقيق التغير معرفيا وسلوكيا وانفعاليا ومعنويا.

4- مراعاة تطبيق قواعد الإرشاد الجمعي مع الراشدين وأسلوب الإرشـاد الاختياري، الذي يتأسس على اختيار انسب التقنيات والاستراتجيات المقترحة ،من طرف نظريات الإرشاد النفسي بما يتواءم مع حاجيات المستفيدين من التدريب ،والخصائص النفسية لهم وأيضا المتغيرات التي يهدف البرنامج الإرشادي إلى تنميتها لديهم.

5- استشارة ذوي الاختصاص في الإرشاد من خلال عرض هذا المجهود عليهم للتحكيم.

6- المقاييس والاختبارات المستخدمة في هذه الدراسة.

7-الإطار النظري للتدريب: يعتمد التدريب الارشادي الحالي على اتجاهين رائدين في علـم النفس و هما : ***الاتجاه المعرفي السلوكي*** مـثلـا بنموذج ارون بيك ***A.Bec*k** ونمـوذج الإرشاد المعرفي السلوكي الانفعالي لالبرت اليس**A.Ellis**

وكذ ***الاتجاه الوجودي*** ممثلا بنموذج ***الإرشاد بالمعنى*** لفيكتور فرانكل ***V.*Frankel**وقد تم اختيار هذين الاتجاهين باعتبارهما من المناحي الحديثـــة والرائدة في علم النفس والتي حققت الكثير من الانجازات على المستوى العالمي إضافة إلى أنها لاقت الكثير من القبول من مختلف الثقافات والانتماءات كما ان هذا التعدد والثراء في النظريات التي اعتمدت في هذا البرنامج سيفيد في تعزيز تحقيق أهدافه وفعالياته إضافة إلى هذا فقد أكـد العديد من المتخصصين في علم النفس على فاعلية الإرشاد الاختياري حتى من ***فيكتور فرانكل*** **V. Frankel***نفسه* يؤكد هذا بقوله" لا تهم الفنية و لا النظرية التي توجهها...فليس المهم إطلاقا هو التقنيات التي يجب استخدامها مع كل حالة و إنما المهم أو بالأحرى الروح التي تستخدم بها التقنيات **(فيكتور فرانكل ،2004، 36-37)**

8- جوانب التدريب :تم تحديد جانبين للتدريب وهما :-

أ- ***الجانب المعرفي*** :

<u>القسم الأول</u> ***<u>الذكاء العاطفي</u>*** : سيهتم هذا القسم بتعريف أفراد المجموعة الإرشادية بالذكاء العاطفي واهم مهاراته وأهميته في الحياة الدراسية بالنسبة لهم وكذا الحياة العامة وإمـكانية تنميته لديهم باعتباره مجموعة من المهارات يمكن تنميتها لدى جميع الأفراد .

<u>القسم الثاني :الدافعية للانجاز</u> :تزويد المتدربين بالمعلومـــات الخاصة بالدافعية للانجاز والعوامل المؤثرة فيها و مكوناتها وإمكانية تنميتها و السمات المميزة للأشخاص مـرتفعي الدافعية للانجاز و مكتسباتهم الفردية و الاجتماعية.

ب- الجانب العملي : يهتم الجانب العملي في هذا التدريب الإرشادي ب :

*تدريب المسترشدين على تنمية الذكاء الوجداني ومهاراته والمتمثلة :في الوعي بالذات (معرفة ولهم الانفعالات وكيفية التعبير عن المشاعر وتقييمها...)التعاطف والمشاركة الوجدانية وأيضا تدريب المسترشدين على المهارات الاجتماعية، وكيفية الانخراط في الجماعات وتحمل المسؤوليات ...) وذلك من خلال تقنيات الإرشاد المعرفي السلوكي الانفعالي و أيضا فنيات الإرشاد بالمعنى .

* تدريب المسترشدين على تنمية الدافعية للإنجاز ورفع مستواها ،من خلال لعب الدور ومعنى الحياة وغيرها من الاستراتيجيات التي سنعرضها .

* تدريب المسترشدين على تناول التغيير والعمل به و قيمته في الحياة.

9- حدود التدريب : سيتم تطبيق الاستراتيجيات الإرشادي ضمن الحدود التالية :

1-***الحدود الزمنية:*** سيتم تطبيق التدريب في خلال خمسة أسابيع بمعدل حصتين كل أسبوع تستغرق كل حصة 1سا و30د إلى 2سا حسب هدف كل حصة و طبيعة الاستراتيجيات المستخدمة .

2-***الحدود المكانية:*** سيتم تطبيق التدريب في قاعة مخصصة ومهيأة تابعة " لقسم علم النفس"

10- التصميم المنهجي للتدريب : هو نموذج المجموعة الواحدة باعتباره الطريقة الأكثر موضوعية لقياس أثر التدريب و مدى فعاليته على نفس الأفراد (قياس قبلي وبعدي).

11- الاستراتيجيات المقترحة : تم اختيار مجموعة من الفنيات المستخدمة في الإرشاد السلوكي المعرفي **لارون بيك A.Beck** والإرشاد السلوكي الانفعالي

لــ **البرت اليس A.Ellis** وأيضا الإرشــاد بالمعنى **لفــكتور فرانــكل V.Frankel** بما يتناسب و الذكاء العاطفي والدافعـــية للإنجاز، كمتغيرات تساعد على التوافق النفسي و يمكن تنميتها لدى الأفراد .

11-1 –المحاضرة : وتستخدم هذه الفنية لتغطية الجانب المعرفي من التدريب ،والذي سبقت الإشارة إليه بهدف تبصــير المسترشدين وتقديم معلومات لهم ،حول الذكاء العاطفي كمتغير جديد في علم النفس، من حيث مفهومه مكوناته والمقاربات المفسرة له والخصائص المميزة لمرتفعي الذكاء العاطفي، وأهميته في كل من الحياة الدراسية و العامة وإمكانية ،تنميته و علاقته بالتوافق النفسي والصحة النفسية، و كذا تعريفهم بالدافعية للإنجاز والنظـــريات المفسرة لها، و أسباب تدني مستواها و أهم الخصائص التي يتميز بها ذوي الدافعية للانجاز المرتفعة ،وإمكانية تنميتها لدى أفراد الجماعة الإرشادية مما يؤثر إيجابا على مستوى توافقهم النفسي.

وسيتم إتاحة الفرصة للمسترشدين لمناقشة كل ما يرد في هذه المحاضرات ،لتعزيز فهمهم لهذه المتغيرات وتوضيحها والاتفاق على السير العــــام للتدريب الإرشادي (المحاضرة والمناقشة =أسلوب مشترك بين الاتجاه المعرفي و اتجاه الإرشاد بالمعنى).

11-2–إعادة البناء المعرفي : وتعتمد هذه الإستراتيجيــة كما أكـــد البرت اليس على توضيح العلاقــــة بين ***a- b- c- d- e-f*** ذلـك أن النـــتائج ″ ***c*** ″ ليست وليدة الأحداث النشيطة"" ***a*** ″ ،وإنما هي وليدة نسق التفكير ″***b***″ وهي المعتقدات وأساليب التفكير .و تساعد هذه الإستراتيجية المسترشدين على اكتشاف أن طرائق وأساليب تفكيرهم ؛هي التي تتحكم في مصائرهم وسلوكياتهم وعواطفهم اللاتوافقية ،فتدني دافعتهم للانجاز الدراسي وقلة إقبالهم على الدراسة سببه يكمن في أساليب تفكيرهم، واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة . كما ستساعد هذه الإستراتيجية في توضيح أن أساليب التفكير السلبية واللاعقلانية نحو الدراسة ونحو الآخرين، والهازمة للذات هي السبب في تدني مســـتوى

الذكاء العاطفي لديـــــهم (تدني مستوى الوعي بالذات وفهم الآخرين). مما عليهم يستوجب دحضها والاستغناء عنها وتمر عملية دحض الأفكار اللاعقلانية هذه بثلاث مراحل :

1- ***عملية الاكتشاف***: وهنا يتعلم المسترشدون كيفية اكتشاف الأفكار الخاطئة.

2- ***عملية الحوار مع الذات*** ومع المسترشدين من أجل دحـــض و تفنيد و تأكيد لاعقلانية هذه الأفكار .

3- ***عملية التمييز بين الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية في التفكير*** من أجل تجنب ذلك مستقبلا .

يمكن إدماج الأساليب التخيلية في دحض الأفكار و أسلوب الواجبات الإدراكية في العلاقات

11-3 تغيير مفردات اللغة : هو أسلوب من الأساليب المعرفية المقـــترحة من نظرية **REBT** ألبرت اليس **A.Ellis** الذي أكد أن اللغة غير الدقيقة والمـحددة تساهم في عملية تشتيت التفكير (**أبو اسعد و عربيات. 2009 – 219**) ، وتساهم هذه الفنية في تعليم المسترشدين الدقة في التعبير عن مشاعرهم والتصريح بها . و استنطاق المشاعر ووصفها بعبارات ذات معنى دقيق ذلك أن الدراسات أثبتت أن مرتفعي الذكاء العاطفي هم أقدر الناس على التعبير الدقــــيق على مشـــــاعرهم ووصــــف المواقف الاجتماعية التي ينخرطون فيها بصورة دقيقة.

11-4 لعب الدور: وهو أسلوب إرشادي استخدم من طرف كثير من المداخل الإرشادية (المدرسة السلوكية المعرفية . السلوكية .....) ولكن الهدف الأساسي للعب الدور كما تحدث عنه البرت اليس **A.Ellis** و أرون بيك**A.Beck**. وهو مســـــاعدة العملاء في تغيير الأفكار الخاطئة غير العقلانية المتسببة في سوء توافقهم

5-11 *النمذجة* : وهو أسلوب إرشـادي تم استخدامـه في الكثير من المداخل الإرشادية من بينها الاتجـاه المعرفي، وتـهدف هذه الإسـتراتيجية إلى تعليم المسترشدين ودعوتهم لتقليد نماذج سلوكية ايجابية، من خلال قصص روايات،سيرأعلام حول شخصيات بارزة ...الخ ، وستسـتخدم هذه الإستراتجية في جلسات تنمية الذكاء العاطفي والدافعية للإنجاز ،بغرض تمكين المشاركين من الاقتداء بنماذج سلوكية ايجابية يسعي التدريب إلى ترسيخها فيهم .

6-11 استخدام المرح : ويعتبر هذا الأسلوب من أكثـر الأساليب المستخدمة في الإرشاد المعرفي، والهدف من استخدام المرح هو محـــاولة إخراج العمـــــلاء من الجدية المبالغ فيها، والتي تسهم في مبالغة المسترشدين في الإحساس بالضيق و اللاتوافق . ويمكن استخدام هذه الفنية للضحك و السخرية مع العملاء أنفسهم للضحك والسخرية من أخطائهم، لقتل جوانب الضعف في ذواتهم وتغييرها .

7-11 تغيير القواعد :يؤكد **بيك A.Beck** أن القواعد تعد مرجعية الفرد في تنظيم حياته الخاصة، ويتم في ضوئـــــها تفسير الخبرات تفسير و المواقف التي يمر بها الفرد، و بالتالي فان هذه القواعد إذا كانـــت مخالفة للواقـــع والحقيقة،تؤدي بالفرد إلى الإحساس باللاتوازن و اللاتوافق وبالتالي يجب إعادة تشكيلها .

والمضمون التطبيقي لهذه الإستراتيجية يتضمن أن يقوم المسترشد في هذا البرنامج بتوضيح أن فقدان المسترشدين للمهارات الاجـتماعية إنما مرده إلى فقدان قواعد منطقية في هذه المهارات، كالخوف من العلاقات و عدم التعاطف مع الآخرين خوفا من استمرار هذه العلاقة. ويرجع هذا إلى أنماط التعلق غير الآمنــة كما أن الأسطورة القاتلة" ***أنا دائما على حق***" قد تقضي على الكثيـر من المكتسبات العقلانية و العلائقية للمسترشدين. كما سيتم تبصير المسترشدين بضرورة تغيير أسلوب الحياة لديهم ،وإضفاء، الحيوية عليه

لأنه السبب في تدني مستوى الدافعية و الذكاء العاطفي والتوافق النفسي، و استبداله بأسلوب أكثر ايجابية بما يتلاءم مع كل واحد منهم.

11-8 الواجبات المنزلية :سيتم تكليف المسترشدين بتطبيق السلوكيات المتعلمة في حياتهم العامة خارج جلسات التدريب .

11-9 البحث عن المعنى : وهي فنية من فنيات الإرشاد القائم على المعنى لفكتور فرانكل **V.Frankel** ،الذي يؤكد أن تحديد معنى في الحياة والبحث عنه هو الذي يعطي قيمة وأهمية للحياة ويجعل الإنسان أكثر إحساسا بالتوافق، وتمتعا بالصحة النفسية فالإنسان الذي لا يحدد معنى لحياته، ويبحث عنها يكون عرضة للفراغ الوجودي فحل المشكلات التي تواجه الإنسان، تتطلب منه السعي لحلها وتحديد أهدافه.

ويؤكد فيكتور فرانكل **V.Frankel** أن معنى الحياة ليست مجردا، فلكل فرد مهنته ورسالته الخاصة في الحياة فعليه أن يبحث عنها، ويحققها بكل ما توافر له من إمكانيات.

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في هذا التدريب الإرشادي في مـــساعدة المسترشدين في البحث عن معنى لحياتهم، (كأهـداف بعـــيده المدى وأهداف آنية و مناقشة سبل تحقيقها و كيفية التخطيط لها من كل مسترشد تحديد هرم للأهداف بحيث تكون هذه الأهداف مزمنة وسيطلب منهم توضيحها و تزمينها...) لزيادة دافعيتهم للإنجاز والتحصيل العلمي ،ذلك أن ذوي المستوى المتدني من الدافعية للإنجاز، ليست لهم لا أهداف ولا طموحات (حياتهم خالية من أهداف آنية أو بعيدة المدى) بمعنى أنهم يعانون من الفراغ الوجـودي بتعبير نظرية الإرشاد بالمعنى، و فاقدين لرؤية مستقبلية (المـستقبل القريب أو البعيد) ،مما انعكس على نقص مستوى دافعيتهم وبالتالي يجب تحسسيهم بمسؤولياتهم الكاملة وراء إخفاقاتهم ،مثلما سيستشعرون السعادة و المسؤولية الكاملة

،على نجاحاتهم من منطلق أن الفرد هو الذي يصنع نجـــاحه ،وهو الذي يصنع بسلوكياته إخفاقاته (وتعد هذه القاعدة مبدءا أساسيا في الإرشاد الوجودي).

و سيتم عرض بعض السير الذاتية لإعلام اشتهروا عالميا ،رغم المعيقات التي واجهوها والإخفاقات التي منيو بها في حياتهم ،ولم تعترض طريقهم في الانجاز والشهرة (وهو ما يسميه فيكتور فرانكل بالبحث عـن المعنى عن طريق القيم الخبرية أو التعبيرية) ،من منطلق أن الإنسان هو الذي يقرر كيف يعيش وهو المسئول عن نتائج اختياراته .

12- *الجلسات الإرشادية* :

تم تحديد موضوع لكل جلسة اتساقا مع المتغيرين (الذكاء العاطفي ،الدافعية للإنجاز) مع الفنيات التي تستخدم في كل جلسة كما يوضح الجدول التالي:

ترتيب الجلسة	عنوان الجلسة	الإستراتيجيات المستخدمة	مـــضمـــون الجـــــلســـــة
01	التعريف بالبرنامج الإرشادي بالذكاء العاطفي.	المحاضرة المناقشة	-تعريف المشتركين ببعضهم البعض و اطلاعهم على طبيعة التدريب الإرشادي (التعاقد الإرشادي) وأهدافه وطريقة الالتقاء بهم طيلة المدة، التي سيتم فيها تطبيق البرنامج . -التطبيق القبلي لأدوات الدراسة وهي اختبار الذكاء العاطفي، و اختبار الدافعية للانجاز و إختبار التوافق النفسي -تقريب مفهوم الذكاء العاطفي للمشتركين ،والتفريق بينه وبين الذكاءات الأخرى . وتحديد أهميته ودوره في تحقيق النجاح لهم ومدى إسهامه في جعل الفرد؛ يتمتع بأفضل مستويات الصحة النفسية وبجودة عالية للحياة حتى ،وان كان

			ذكاؤه العقلي عاديا . -تكليف المشتركين بواجب منزلي وهو تلخيص ما ورد في المحاضرة حول الذكاء العاطفي، وتحديد نسبة تقريبية لكل واحد منهم فيما يخص ذكاؤه العاطفي في كل بعد من أبعاده . الوعي بالذات ، التعاطف ،المهارات الاجتماعية .
02 03	كيف انظر إلى نفسي ؟ وكيف أكون واعيا بذاتي ؟	-إعادة البناء المعرفي حول الذات . -تغيير مفردات اللغة . -تغيير القواعد (النظرة الدونية للذات) -بناء حوار ايجابي مع الذات	-مساعدة المشتركين في البرنامج على التعرف أكثر على أنفسهم ،وذلك بتكليف كل مشترك بتحديد نقاط القوة والضعف في شخصه، وبالتالي تمكين كل مشترك من أن يتخذ موقفا من ذاته، و دحض الأسطورة السائدة أنا محق وأنا لا أخطئ، وإخضاع كل أفكار المسترشدين نحو دواتهم للمناقشة ،لتعديلها أو تبديلها وكما سيتم توضيح كيفية تأثير الأفكار السلبية المتجهة نحو الذات ،على سلوك الفرد وحياته بشكل عام . -مساعدة المسترشدين على التعبير عن ذواتهم بدقة باستخدام عبارات أكثر دلالة . -تعليم المسترشدين كيفية التعبير الدقيق والصحي على مشاعرهم، في المواقف المختلفة (مثلا كيفية التعبير عن الغضب،الحزن ....) لأنها مشاعر ناتجة عن أحداث مختلفة فالغضب عواطف تنتج موقف مستفز والحزن مثلا شعور ناتج عن فقدان قريب .....). -بيع تأكيد ضرورة عدم إفساح المجال لهذه العواطف ،للتأثير السلبي على التفكير الذي يجب أن يكون حياديا وبعيدا عن تأثير هذه العواطف ....

04	كيف أكون شخصا متعاطفا مع الآخرين ؟	-العب الدور.	تدريب المشاركين على: -فهم و قراءة الوجوه و كيفية التفاعل مع كل وضعية (الغضب ،الحزن ،الفرح ،القلق -مشاركة الآخرين مشاعرهم ومساعدتهم على تخطي ظروف صعبة يمرون بها . -حدود التعاطف . -الفرق بين التعاطف الايجابي والتماهي في عواطف الآخرين (توضيح حدود التعلق الآمن و غير الأمن). -توضيح الفروق الوجدانية التي يمكن أن تكون بين الأفراد .
05	المهارات الاجتماعية	-المحاضرة. -لعب الدور. -النمذجة .	-تعريف المشاركين بالمهارات الاجتماعية و دورها في تنمية الصحة النفسية باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمفرده وبالتالي يجب أن يكون اجتماعيا ويمارس أدواره في بيئته الاجتماعية بفاعلية . -تدريب المشتركين على كيفية الانخراط في المجموعات. -تدريب المشتركين على مهارات التواصل (البصري ،السمعي ،الحسي). -تدريب المشتركين على تقبل الآخرين حتى وان كانت اختلافات بينهم (التعايش). -تدريب المشتركين على كيفية إيجاد الحلول بين المتخاصمين (الحلول التفاوضية). -تمكينهم من تحمل مسؤولياتهم . -تعليمهم كيفية السلوك بطريقة تلقي الاحترام

			والتقدير (التعامل مع الزملاء مثلا غير التعامل مع الناس الأكبر سنا وخبرة في الحياة ....)من خلال لعب الدور. -تكليف المشتركين بتطبيق هذه التدريبات في حياتهم بشكل عام.
06	الدافعية للإنجاز (المفهوم – الاسس النظرية .....).	– المحاضرة و المناقشة.	-تعريف المشاركين في البرنامج لمفهوم الدافعية للإنجاز وأهميتها في حياة الطالب الجامعي بصفة خاصة وأهم الخصائص الشخصية لذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة وانجازاتهم وثمن تدني مستوى الدافعية للإنجاز .
07	من كتب التاريخ سيرهم كلهم ذوو دافعية مرتفعة .	– النمذجة .	-عرض سير مجموعة من الإعلام وانجازاتهم وكيفية تخطيهم لظروف الشخصية الصعبة ووصولهم الى مستوى العالمية في انجازاتهم التي بقيت تتحدث عنهم حتى بعد وفاتهم ورحيلهم عن الحياة .
08	الدافعية للانجاز المرتفعة تصنع الفرق بين الأمم و تشيد الحضارات .	-المحاضرة . -النمذجة .	-عرض مجموعة من الدراسات عبر ثقافية التي أكدت أن مستوى الدافعية للانجاز المرتفعة لدى أفراد المجتمع الواحد محك لتصنيف الأمم والشعوب ومؤشر لنمو أو انحطاط المستوى الحضاري لها .

09	كيف أكون ذا مستوى مرتفع في دافعية للانجاز	البحث عن المعنى وإرادة المعنى	- حث المشتركين على ضرورة تحديد رؤية واضحة لحياتهم و مستقبلهم القريب ،و خاصة البعيد المدى تكليف كل مسترشد بتحديد خطة مرنة يومية شهرية سنوية بعيدة المدى ، باستعمال هرم الأهداف الشهري السنوي و بعيد المدى -حث المشتركين على ضرورة تخطى كل المعيقات ،و ضرورة امتلاك إرادة قوية لتحقيق الرؤى والأهداف، ذلك أن أي خطة أو أي هدف يمكن تعترضه عوائق ولكن المهم هو كيفية مواجهة هذه العوائق والتخلص منها .
10	الجلسة الختامية		حث المشتركين على تطبيق ما تم توضيحه ،و التدريب عليه في الحياة العامة . التطبيق البعدي للأدوات : إستبيان الذكاء العاطفي اختيار الدافعية للانجاز و إختبار التوافق النفسي.

الملحق رقم(03)

بطاقة أعرف نفسك

أكد **دانيال جولمان** أن البشر يصنفون إلى ثلاث نماذج من حيث إنتباههم لمشاعرهم

1- المتقبل لمشاعره . 2- المنجرف وراء مشاعره . 3- الواعي بذاته.

كن صادقا مع نفسك أثناء إستجاباتك تعرف نفسك لتعدل ما ينقصك و تفخر بما لديك.

- ما هو النموذج السائد لديك في معظم الأوقات .

………………………………………………………………………

- هل تجد أنك تمثل نموذجا آخر في بعض الأحيان ؟ما هي الظروف التي يحدث فيها هذا؟

………………………………………………………………………

………………………………………………………………………

………………………………………………………………………

………………………………………………………………………

………………………………………………………………………

- إذا وجدت نفسك منجرفا ما هي الاستراتيجيات التي قد تستخدمها حتى تتحول إلى الوعي بالذات ؟

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

- أحيانا يقبل الإنسان أشياءا لا يرضى عنها و لا تتفق مع ما يرجوه أو يريده ماذا تفعل كي تتحول عن هذه الحالة .

………………………………………………………………………

………………………………………………………………………

………………………………………………………………………

………………………………………………………………………

- فكر في زملائك أقربائك هل يمكن أن تفكر أو تجد من يمثلون كل نموذج على حدا

………………………………………………………………………

………………………………………………………………………

………………………………………………………………………

-الوعي بالذات بإختصار هو الوعي بمشاعرنا أو إنفعالاتنا أو عواطفنا ،و كذلك الوعي فكارنا المرتبطة بهذه العواطف و الانفعالات ،و كما يقول **جون ماير** و **بيتر سالوفي** أستاذان في علم النفس ، و هما أول من قدم مفهوم الذكاء العاطفي أن الوعي بالذات يمكن أن يكون بدون إستجابة، أي لا يصاحبه إستجابة و لا يصدر عنه تقييم أو حكم، أي لا يصاحبه قرار : هذا جيد أو سيئ مقبول أو مرفوض ، و لكن هذا التغيير شائع في معظم الحالات . يتضمن الوعي بالذات تقييم و إستجابة "**يجب ألا أشعر بهذا الشعور على أن أفكر في أشياء مبهجة لأخفف من الحزن** "و أحيانا يصل الوعي بالذات إلى إصدار تعليمات صارمة "**يجب ألا أفكر في هذا** " إذا كان موضوعا يتميز بالحزن.

- بالرغم من أن هناك فرقا منطقيا بين الوعي بالحالة الوجدانية من ناحية، و محاولة تغييرها من ناحية أخرى إلا أن **ماير** يرى أن العمليتين متلازمتين، فالوعي بشعور غير مرغوب فيه يصاحبه الرغبة في التخلص منه ،و هذا الوعي يختلف تمام اعن بذل الجهد لمقاومة إندفاع ما فحين يطلب من طفل غاضب يضرب صاحبه أن يتوقف فورا فهو يتوقف عن الضرب ، و لكن الغضب يضل كما هو فما ، زالت أفكار الطفل مركزة على الموقف المثير للغضب ،فهو يتوقف عن الضرب ،و لكنه يقول هذا أخذ لعبتي و هو في حالة غضب شديد.

- الوعي بالذات له تأثير أقوى على المشاعر السلبية القوية ،فحين تقول "**انا أشعر بالغضب**" أو "**هذه مشاعر الغضب** " حين تقول ذالك لنفسك تشعر بحرية ،و سيادة على نفسك، تسمح لك أن تخفف من غضبك، إن شئت أو تتصرف فيه حدوده إن شئت.

الملحق رقم (04)

بطاقة أنا شخص

أنا شخص

أراعي شعور	كريم	متسامح
الآخرين	أمين	أهل للثقة
أصمم على رأيي	محب	إجتماعي
متحمس	متدفق الفكر	متعاطف
ودود	حذر	يحل مشاكل الآخرين
أساعد الآخرين	مجامل	....
نبيل الخلق	شريف	....
صبور	متحمل لمسؤولياته	....
أدعم الآخرين	هادئ	....
أحب العمل في فريق	عادل	....
شجاع		

-إختر ثلاث صفات تحب أن يصفك بها الآخرون

....

-أكتب ما يفسر إختيارك لهذه الصفات.

....

....

....

....

-ما علاقتها بحياتك

....

....

....

....

-أكتب قائمة من الاشخاص او الأشياء أو النشاطات التي لها أهمية بالنسبة لك

....

....

....

....

....

....

....

....

-ضع دائرة أمام كل اختيار من الإختيارات السابقة و أكتب داخل الدائرة الزمن الذي تخصصه له في حياتك.

-ما ذا اكتشفت بعد قيامك بهذا النشاط التدريبي هل هناك تعديلات تريد القيام بها ؟

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

-حدد ثلاث صفات لا تحب ان يصفك بها الآخرون

…………………………………………………………………………

-وضح ما يفسر إختيارك لهذه الصفات

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

-عبر بالنسب المئوية رفضك لكل صفة من هذه الصفات

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

الملحق رقم(05)

بطاقة التقريـــر الذاتي

الاسم واللقب ....

بعد سلسلة الجلسات التدريبية التي استغرقت إحدى عشر جلسة ،أرجو تسجيل التغير الذي تستشعره ،أو بالأحرى الاستفادة التي خرجت بها من هذا التدريب ،في المحاور الثلاثة الآتية.

أرجو الدقة في استجاباتكم وصياغتها في نقاط واضحة

1_على المستوى الشخصي 'الوعي بالذات و التعبير الايجابي على المشاعر ضبط الذات........)

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

لخص إجابتك في نسبة مئوية .... %

2_على مستوى العلاقات الاجتماعية و التواصل مع الآخرين ومدى تمكنك من الاتصال الايجابي معهم و فهم مشاعرهم

....
....
....

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

لخص إجابتك في نسبة مئوية .... %

3_على مستوى الدافعية و التعلم وتنظيم الوقت وتحديد الأهداف وترتيب الأولويات

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

لخص إجابتك في نسبة مئوية.................................... %

الملحق رقم (06)

قائمة الأساتذة المحكمين لإختبار الذكاء العاطفي

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	مكان العمل	الاختصاص
عبدوني عبد الحميد	دكتوراه	جامعة باتنة	علم النفس الصناعي
قادري يوسف	دكتوراه	جامعة باتنة	علم النفس
براجل علي	دكتوراه	جامعة باتنة	علوم التربية
امزيان وناس	دكتوراه	جامعة باتنة	علم النفس العيادي
بن علي راجية	دكتوراه	جامعة باتنة	علوم التربية
بوقصة عمر	دكتوراه	جامعة باتنة	علم النفس العيادي
حنيفة صالحي	دكتوراه	جامعة باتنة	علم النفس العيادي
عواشرية السعيد	دكتوراه	جامعة باتنة	أرطفونيا
مزوز بركو	دكتوراه	جامعة باتنة	علم النفس العيادي

الملحق رقم (07)

إختبار الدافع الإنجاز للأطفال والراشدين

دكتور فاروق عبـــد الفتـــاح موســـى
كلية التربية ــ جامعة الزقازيق

الإسم:.............................. العمر:...................... الجنس: ذكر / انثى

تعليمـــات

1. **يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع الفرد لإنجاز**
2. **يتكون الإختبار من 28 فقرة غير كاملة ويلي كلا منها عدد العبارات التي يمكن ان يكمل كل منها الفقرة ، ويوجد امام كل عبارة قوسان**
3. **إقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى انها تكمل الفقرة وضع علامة (X) في المربع المناسب أمام هذه العبارة ، لا تضع اكثر من علامة في السؤال الواحد .**
4. **لا توجد اجابات صحيحة واجابات خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رايك بصدق**

<u>مثال:</u> أرى ان المواد التي ادرسها :

(أ) : صعبة جدا............................. ☐
(ب) صعبة................................. ☐
(ج) لا صعبة ولا سهلة....................... ☐
(د) سهلة................................. x
(هـ) سهلة .... ☐

فإذا كان المفحوص يرى أن المواد التي يدرسها سهلة فإنه يصع العلامة في الإطار x

1 . ***إن العمل شيئ***

(أ) : أتمنى ألا أفعله..................

(ب) : لا أحب أداءه كثيرا جدا.........

(ج) : أتمنى ان افعله...............

(د) : أحب أداءه.....................

(هـ) : أحب أداءه كثيرا جدا...........

2 . ***في الجامعة يعتقدون أنى :***

(أ) : أعمل بشده جدا...............

(ب) : أعمل بتركيز...................

(ج) : أعمل بغير تركيز...............

(د) : غير مكترث بعض الشيئ.......

(هـ) : غير مكترث جدا...............

3 . ***أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها إنسان مطلقا***

(أ) : مثالية..........................

(ب) : سارة جدا........................

(ج) : سارة...............................

(د) : غير سارة........................

(هـ) : غير سارة تماما.................

4 . ***أن تنفق قدرا من الوقت للإستعداد لشيئ هام :***

(أ) : لا قيمة له في الواقع.................

(ب) : غالبا ما يكون أمرا ساذجا...........

(ج) : غالبا ما يكون مفيدا..................

(د) : له قدر كبير من الأهمية ....

(هـ) : ضروري للنجاح......................

5 . عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :

(أ) : مرتفعة جدا..................

(ب) : مرتفعة..........................

(ج) : ليست مرتفعة ولا منخفضة.....

(د) : منخفضة..........................

(هـ) : منخفضة جدا....................

6 . عندما يشرح الأستاذ المحاضرة

(أ) : أعقد العزم على أن أبذل جهدي وأن أعطي عن نفسي أنطباعا حسنا.

(ب) : أوجه إنتباها عادة إلى الأشياء التي تقال ....

(ج) : تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء اخرى ....

(د) : لي ميل إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة......................

7 . أعمل عادة :

(أ) : أكثر بكثير مما قررت ان أعمله.......

(ب) : أكثر بقليل مما قررت أن أعمله......

(ج) : اقل بقليل مم قررت أن أعمله........

(د) : أقل بكثير مما قررت أن اعمله ......

8 . أذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

(أ) : أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.............

(ب) : أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.......................

(ج) : أجد صعوبة أن أحاول مرة أخرى ....

(د) : أجدني راغبا في التخلي عن هدفي...............................

(هـ) : أتخلى عن هدفي عادة..

9 . اعتقد أن عدم إهمال واجباتي الجامعية:

(أ) : غير هام جدا...... ☐
(ب) : غير هام........... ☐
(ج) : هام............... ☐
(د) : هام جدا........... ☐

10 . إن بدء أداء الواجب يكون :

(أ) : بمجهود كبيرا جدا............ ☐
(ب) : بمجهود كبيرا................ ☐
(ج) : بمجهود متوسطا............ ☐
(د) : بمجهود قليلا .... ☐
(هـ) : بمجهود قليلا جدا............ ☐

11 . عندما أكون في الجامعة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى محاضراتي تكون

(أ) : مرتفعة جدا...................... ☐
(ب) : مرتفعة......................... ☐
(ج) : متوسطة.......................... ☐
(د) : منخفضة......................... ☐
(هـ) : منخفضة جدا..................... ☐

12 . إذا دعيت أثناء المذاكرة إلى مشاهدة التلفزيون فإني بعد ذلك :

(أ) : دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة................ ☐
(ب) : أستريح قليلاُ ثم أعود إلى العمل................ ☐
(ج) : أتوقف قليلا قبل ان أبدأ العمل مرة أخرى........ ☐
(د) : أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى....... ☐

13. أن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :

(أ) : أحب ان أؤديه كثيرا........................

(ب) : أحب ان أؤديه أحيانا........................

(ج) : أؤديه فقط أذا كوفئت عليه جيدا............

(د) : لا أعتقد أن اكون قادرا على تأديته........

(هـ) : لا يجذبني تماما ....

14. يعتقد الأخرون أنـي :

(أ) : أذاكر بشدة جدا................

(ب) : أذاكر بشدة.................

(ج) : أذاكر بدرجة متوسطة............

(د) : لا أذاكر بشدة جدا...............

(هـ) : لا أذاكر بشدة...................

15. أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون :

(أ) : غير هام............

(ب) : له أهمية قليلة...........

(ج) : ليس هاما جدا...........

(د) : هاما إلى حد ما ....

(هـ) : هاما جدا ....

16. عند عمل شيء صعب فإنني :

(أ) : أتخلى عنه سريعا جدا.........................

(ب) : أتخلى عنه سريعا..............................

(ج) : أتخلى عنه بسرعة متوسطة....................

(د) : لا أتخلى عنه سريعا جدا......................

(هـ) : أظل أواصل العمل بصعوبة كبيرة ....

17. أنا بصفة عامة :

(أ) : أخطط للمستقبل في معظم الأحيان........ ☐

(ب) : أخطط للمستقبل كثيرا...................... ☐

(ج) : لا اخطط للمستقبل كثيرا.................. ☐

(د) : أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة........... ☐

18. أرى زملائي الذين يذاكرون بشدة جدا :

(أ) : مهذبين جدا.. ☐

(ب) : مهذبين.. ☐

(ج) : مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة .... ☐

(د) : غير مهذبين.. ☐

(هـ) : غير مهذبين على الإطلاق.................................. ☐

19. في الجامعة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة :

(أ) : كثيرا جدا........................ ☐

(ب) : كثيرا .... ☐

(ج) : قليلا .... ☐

(د) : بدرجة صفر..................... ☐

20. عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به :

(أ) : عادة لا يكون لدي وقت لذلك............... ☐

(ب) : غالبا لا يكون لدي الوقت لذلك............ ☐

(ج) : أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت ...... ☐

(د) : دائما يكون لدي وقت .... ☐

21 . أكون عادة :

(أ) : مشغولا جدا .... ☐

(ب) : مشغولا................................ ☐

(ج) : غير مشغول كثيرا................... ☐

(د) : غير مشغول .... ☐

(هـ) : غير مشغول على الإطلاق......... ☐

22 . يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :

(أ) : طويلة جدا.................. ☐

(ب) : طويلة......................... ☐

(ج) : متوسطة..................... ☐

(د) : قصيرة....................... ☐

(هـ) : قصيرة جدا.................. ☐

23 . إن علاقتي الطبية بالأساتذة في الجامعة

(أ) : ذات قدر كبير جدا .... ☐

(ب) : ذات قدر .... ☐

(ج) : أعتقد أنها غير ذات قدر.................. ☐

(د) : أعتقد أنها مبالغ في قيمتها............... ☐

(هـ) : أعتقد أنها غير هامة تماما.............. ☐

24 . يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :

(أ) : يريدون توسيع و امتداد الأعمال.................. ☐

(ب) : محظوظون لأن آباءهم مديرون..................... ☐

(ج) : يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار...... ☐

(د) : يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير..... ☐

25. بالنسبة الجامعة أكون :

(أ) : في غاية الحماسة................

(ب) : متحمسا جدا ....

(ج) : غير متحمس.....................

(د) : قليل الحماس.....................

(هـ) : غير متحمس على الإطلاق ......

26. التنظيم شيء :

(أ) : أحب أن أمارسه كثيرا جدا ....

(ب) : أحب أن أمارسه..........................

(ج) : لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا.............

(د) : لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.........

27. عندما أبدا شيئا فإن :

(أ) : لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.........

(ب) : أنهيه بنجاح نادرا ....

(ج) : أنهيه بنجاح أحيانا ....

(د) : أنهيه بنجاح عادة ....

28 في الجامعة أكون :

(أ) : متضايقا كثيرا جدا ....

(ب) : متضايقا كثيرا..................

(ج) : أتضايق أحيانا..................

(د) : أتضايق أحيانا ....

(هـ) : لا أتضايق مطلقا ....